

Amaia VELASCO ZAMBRANO

---

## DESARROLLO LINGÜÍSTICO, EXPRESIÓN AUTOBIOGRÁFICA Y CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO CON IMÁGENES FOTOGRAFICAS

### TFG/*GBL* 2013



**Grado en Maestro en Educación Infantil**  
**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

**DESARROLLO LINGÜÍSTICO, EXPRESIÓN  
AUTOBIOGRÁFICA Y CONTRUCCIÓN DEL  
TIEMPO HISTÓRICO CON IMÁGENES  
FOTOGRAFICAS**

**Amaia VELASCO ZAMBRANO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA**

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA  
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Amaia VELASCO ZAMBRANO

**Título / Izenburua**

Desarrollo lingüístico, expresión autobiográfica y contrucción del tiempo histórico con imágenes fotográficas

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Alfredo ASIÁIN ANSORENA

**Departamento / Saila**

Filología y didáctica de la lengua / Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika Saileko

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2012/2013

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* ha permitido demostrar y comprender conocimientos en un área de estudio, el desarrollo psicolingüístico y cognitivo del sujeto, mediante la capacidad de aplicación práctica (competencias básicas CB1-CB2). Además, ha permitido desarrollar la capacidad de reunir e interpretar datos importantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre el tema trabajado (competencia básica CB3). Con el desarrollo del mismo, ha permitido adquirir habilidades de aprendizajes necesarios para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía (competencia básica CB5). Transmitido, todo ello, a un público tanto especializado como no especializado, en la defensa del Trabajo Fin de Grado (competencia básica CB4).

El módulo *didáctico y disciplinar* del trabajo parte del Decreto Foral 23/2007, de 19 de Marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, donde se establecen los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación (competencia general CG1-competencia específica CE1). Se han combinado principalmente procesos, conceptos y estrategias de la Didáctica de la Lengua y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se ha atendido, de una manera prioritaria, al desarrollo lingüístico de los sujetos y su posterior evaluación lingüística y a la construcción de tiempo histórico entendiendo conceptos como cambio y continuidad.

El tema principal que se refleja en este trabajo es el desarrollo lingüístico del sujeto reflejado en la competencia general CG6 y en la competencia específica CE6, que permite observar su evolución tras la práctica didáctica, abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en diferentes contextos y expresarse oralmente y por escrito.

Toda la práctica didáctica promueve y facilita los aprendizajes desde una perspectiva global e integradora de diferentes dimensiones del sujeto, como la cognitiva, el desarrollo lingüístico, la construcción temporal y la emocional (cómo el sujeto expresa sus vivencias y sentimientos). Estas dimensiones desarrollan la competencia general CG2 y la competencia específica CE2. Por otra parte, permiten al investigador saber

observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y saber reflexionar sobre ellos (competencia general CG4- competencia específica CE4).

Se parte, para ello, de la importancia del conocimiento de las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y comunicación (competencia específica CE7), mediante la utilización de la fotografía personal, familiar y patrimonial como un recurso lúdico y significativo, con gran valor comunicativo.

Asimismo, el módulo *practicum* ha permitido desenvolverse dentro del aula de Educación Infantil , conocer el día a día que se desarrolla en ella, la manera en cómo se estructura y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. También se hace patente en la capacidad de observar cómo se organiza un centro de Educación Infantil y en conocer al personal implicado en los procesos educativos y no educativos (competencia general CG9- competencia específica CE9). En este marco, la investigación didáctica es fruto de la reflexión sobre la práctica en el aula para innovar y mejorar la labor docente (competencia general CG11), diseñando y regulando espacios de aprendizaje (competencia general CG3).

Por último, con el desarrollo del siguiente Trabajo Fin de Grado se debe demostrar una competencia lingüística en castellano a un nivel C1 del "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" del Consejo de Europa (competencia transversal CT2).

Nota: En el Trabajo Fin de Grado se utilizan términos de manera genérica (el sujeto, el maestro, etc) para hacer referencia a ambos sexos.

## Resumen

El TFG es un estudio empírico aplicado a la etapa de Educación infantil. Tiene como objetivo evaluar una intervención didáctica destinada a potenciar y relacionar el desarrollo lingüístico y la construcción del tiempo histórico, a través de la utilización de fotografías personales, familiares y patrimoniales. La investigación didáctica plantea una propuesta de trabajo lúdica y significativa, que parte del propio contexto personal del sujeto y va ampliándose progresivamente a su contexto familiar y social cercano. El sujeto debe construir en su presente distintos discursos narrativos que integren las descripciones de las fotografías. Estas pequeñas narraciones posibilitarán la narrativa autobiográfica personal, la biografía familiar y el discurso histórico-patrimonial sobre hechos del pasado. Tendrá que identificar y comprender, de esta manera, conceptos históricos tan relevantes como el cambio o la continuidad en su propia vida, en su familia y en la sociedad. Esta construcción desarrollará, además, su propio "yo", es decir, su autoconcepto y su identidad personal y social. Para ello, se ha optado por la metodología del estudio de caso con dos niñas de Educación Infantil: con una se ha probado la intervención didáctica y con la otra, no. Contrastando, así, los resultados y valorar la idoneidad de la propuesta.

Palabras clave: Desarrollo lingüístico, construcción del tiempo histórico, cambio, continuidad, narración autobiográfica

## Abstract

The TFG is an empirical study applied to child infant Education. It aims to evaluate an educational intervention aimed at enhancing and relate the language development and construction of historical time, through the use of personal photographs, family and property.

The didactic research proposal raises a playful and meaningful work, that begins from the personal context of the subject and will gradually expands untill family and social context.



In his present the child should build different narratives and integrate there the photograph descriptions.

These little stories will enable the autobiographical narrative, familiar biography and historical heritage discourse on past events. Therefore, the child will be able to identify and understand historical concepts such important as change and continuity in his own live, family and society. In addition, the child will develop further his own “self”, his personal and social identity.

This study have followed a study case methodology with two kindergarten girls: with one of them we have proved didactic intervention which haven’t been proved with the other girl. This design has served us to compare the results and assess the suitability of the proposal.

Keywords : Language development, construction of historical time, change, continuity, autobiographical

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1. Antecedentes</b>	<b>3</b>
1.1. Antecedentes de estudios: justificación del interés científico y pedagógico.	3
1.1.1 Interés patrimonial- histórico y lingüístico.	3
1.1.2 El género de la autobiografía.	4
1.1.3 Recontar los acontecimientos: rituales de clase y contar las propias experiencias.	6
1.2. Antecedentes de propuestas didácticas similares: justificación del interés didáctico y curricular.	7
1.2.1 Interés didáctico.	7
1.2.2 Interés curricular para los niños.	10
1.3. Hipótesis de partida sobre el tema y su aprovechamiento didáctico.	14
<b>2. Marco teórico</b>	<b>15</b>
2.1. Amnesia infantil	15
2.2. El autoconcepto y la identidad social	16
2.3. Desarrollo lingüístico de los niños de 5-6 años	17
2.4. El enfoque comunicativo	20
2.5. Proyecto integrado ( trabajo por tareas)	29
2.6 Construcción del conocimiento histórico. Método histórico	30
2.7. Investigación de caso	34
<b>3. Metodología: propuesta didáctica</b>	<b>36</b>
3.1 Introducción	36
3.1.1 Contextualización: caracterización del sujeto	36
3.1.2 Formalización de la propuesta didáctica: objetivos didácticos y tarea de comprensión/ producción	39
3.1.3 Diseño de las herramientas de evaluación: tablas de observación, grabaciones, pruebas...	44
3.2 Realización de la secuencia de actividades didácticas	46
3.2.1 Elaboración de los álbumes fotográficos personal y familiar del sujeto	46
3.2.2 Comprensión / producción inicial	49
3.2.3 Tarea compleja con la secuencia de actividades	50
3.2.4 Producción autónoma final	52
<b>4. Resultados e implicaciones didácticas</b>	<b>56</b>
4.1 Resultados	56
4.2 Implicaciones didácticas de la realización de la propuesta	68
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>71</b>
<b>Referencias</b>	<b>77</b>

<b>Anexos</b>	<b>80</b>
<b>A. Anexo I. Diario de clase del sujeto A</b>	<b>80</b>
<b>B. Anexo II. Grabaciones de audio</b>	<b>84</b>
<b>C. Anexo III. Tabla de observación</b>	<b>85</b>
<b>D. Anexo IV. Fotografías de la primera sesión del sujeto A</b>	<b>91</b>
<b>E. Anexo V. Escritura del título de las fotografías personales y familiares del sujeto A</b>	<b>93</b>



## INTRODUCCIÓN

En el día a día del aula de Educación Infantil, multitud son los temas e inquietudes que permiten trabajar y potenciar el aprendizaje significativo. Pero es verdad que, en ocasiones, por su dificultad, muchos se dejan de lado provocando en el sujeto hipótesis vacías de significado.

La construcción del tiempo histórico, la explicación del cambio y continuidad que se da en la sociedad y en la propia vida, la formación del pensamiento social y del propio autoconcepto, de la identidad personal y social son aspectos complejos en la explicación del docente y en la adquisición por parte del sujeto.

Este trabajo, a partir de la intervención didáctica y la investigación educativa, plantea una propuesta que relaciona el desarrollo lingüístico y la construcción del tiempo histórico a través de la utilización de la fotografía, un recurso muy significativo para el sujeto y con gran valor patrimonial y artístico en sí misma.

La fundamentación de este trabajo tiene su origen en la *"Propuesta metodológica para abordar el conocimiento de los grupos sociales y sus mentalidades como realidad construida en Educación Infantil y Primaria, a través de los recursos fotográficos y audiovisuales"* de los profesores de la UPNA Ana Mendióroz y Alfredo Asiáin, ponencia que presentaron recientemente en el "V Encuentro Latinoamericano de Historia Oral".

En una primera parte del TFG, se realizará un repaso de los antecedentes científicos y didácticos, se establecerán las hipótesis de partida y se explicitará el marco teórico de referencia, con temas que giran en torno al trabajo como la amnesia infantil, la construcción del autoconcepto e identidad social o la construcción del tiempo histórico.

A continuación, tras esta parte teórica, se presentará la propuesta didáctica y el caso práctico, una intervención didáctica con un sujeto A y el contraste con un sujeto B con el que no se trabaja.

Para finalizar, se expondrán y comentarán los resultados obtenidos en esta pequeña investigación educativa, fruto del contraste de lo realizado por ambos sujetos. Esta parte empírica finalizará con las conclusiones sobre las hipótesis de partida, sobre la idoneidad de la propuesta didáctica y sobre las impresiones personales a la hora de realizar el TFG.

## 1. ANTECEDENTES

### 1.1 Antecedentes de estudios sobre el tema: justificación del interés científico y pedagógico.

#### 1.1.1 Interés patrimonial- histórico y lingüístico.

En la primera infancia los sujetos van formando su pensamiento social y su propia identidad, a la vez que adquieren conceptos como la construcción del conocimiento y su posterior explicación histórica, mediante lo que ellos mismos perciben de su contexto social, espacial y temporal.

Estos conceptos son complejos para el sujeto debido a la naturaleza de los aprendizajes y a las características psicológicas propias de los sujetos de estas edades. (Aranda, 2003; Cuenca, 2006; Alonso, 2010; Aguirán y Valgonzález, 2007; Santisteban y Pagés, 2011).

La adquisición de la memoria autobiográfica se desarrolla a partir de los 3 años, anteriormente se habla de una amnesia infantil (descrita en el marco teórico), donde el sujeto reelabora las vivencias a través de las narraciones de terceras personas.

La mente consciente- corporizada es capaz de reunir y grabar conocimiento y permitir al sujeto recordar, imaginar acontecimientos posibles, olvidar, etc., influyendo en la manera de percibir, sentir, pensar y actuar de las personas( Asiáin y Aznárez, 2012).

Este proceso se realizará de manera progresiva, pasando por tres estadios : el primero "el proto sí mismo", el segundo "el sí mismo central" y el tercero "el sí mismo autobiográfico" (Damasio, 2010).

La interacción entre biología y cultura es necesaria para desarrollar las dimensiones espacio /tiempo en el contexto familiar, social y cultural del sujeto (Planella, 2006).

Cole ha desarrollado un concepto de la cultura como mediadora: las personas se relacionan dentro de la cultura, la cual se ha conformado con la historia (Cole 1995).

Ésta posee una estructuración: la modularidad de la mente y los contextos culturales de la acción; ambas relacionadas con la idea de una co-evolución , ya que ni las

herencia genética se ha formado al margen de la cultura ni ésta se ha formado aislada de los comportamiento de los seres humanos (Cole, 1995).

En relación a ello, se desarrolla el concepto de artefacto cultural, que es *“lo que hace posible proyectar el pasado cultural en un futuro imaginado y luego retrotraerlo al presente en forma de creencias que organizan y restringen el desarrollo”* (Asiáin, Mendióroz, 2013, 4).

Muchos autores proponen el empleo del patrimonio cultural para facilitar el dominio de éste de forma significativa. El patrimonio como *“un conjunto de bienes, del momento de su creación, por las épocas que transita y los del momento de su recepción, y como una agrupación de valores, de uso, material, simbólico-relacional, histórico y emotivo.”* en continua reorganización (Fontal, 2003,20;2008.). Siendo importante, el patrimonio cultural inmaterial, entendido como *“los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas — junto con los instrumentos, objetos, artefacto y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos, reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”* (UNESCO, 2003. Artículo 2. Definiciones) <sup>1</sup>. Siendo un ámbito de manifestación de este patrimonio, la memoria histórica oral, es decir, los recuerdos, vivencias y experiencias sobre el pasado de diferentes grupos sociales y sujetos.

Desde el punto de vista educativo, plantea una mediación entre la memoria autobiográfica y la memoria colectiva, entre identidad personal y la cultural, entre los sentimientos y ética de la sociedad, entre otros (Asiáin, Mendióroz, 2013).

### 1.1.2 El género de la autobiografía.

Diversos han sido los autores que han intentado dar significado a la palabra o al género autobiográfico, a pesar, de que la investigación sobre dicho género no tiene diversos puntos de referencia, por lo que es imposible establecer las bases a un campo tan abierto como disperso.

---

<sup>1</sup> [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=17716&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)



Además, de que los estudios de la teoría autobiográfica revela otros dos problemas. Por un lado, la tradicional identificación entre lo literario y lo ficcional ha provocado que hasta mediados del S. XX no haya existido un verdadero interés por estudiar la escritura autobiográfica desde la Lingüística, sino apoyándose sus conclusiones en disciplinas como la Historia, la Psicología, la Filosofía o el Derecho.

Por otro lado, la variedad de las formas, dando confusión por el uso indiscriminado y aleatorio que de términos como autobiografía, memorias, testimonios o novelas se acostumbra hacer en las reflexiones de los propios autores (Pozuelo, 2006).

Tomando como base los trabajos de James Olney, Virgilio Tortosa ha defendido la existencia de tres grandes etapas, el bios, el autos y el graphé, en la teoría autobiográfica, identificadas cada una de ellas con uno de los sesmas que forman el nombre del objeto de estudio.

Pozuelo Yvancos, afirma la existencia de dos corrientes enfrentadas, la postura de quienes piensan que no es sino una forma de ficcionalización, puesto que no existe una sola característica formal que permita diferencias ambos discurso (autobiográfico-ficción) y la de quienes manifiestan su negativa a considerar ficción a un texto autobiográfico por las implicaciones pragmáticas que mantiene, centradas en la interpretación de lo leído como real (Pozuelo, 2006).

Según Lejeune toda autobiografía *"es la narración retrospectiva de la vida de un individuo escrita por ese individuo con la intención de contar la historia verdadera de sus experiencia"*, considerando el elemento básico la identidad entre narrador, autor real y personaje central (Sanchez,2010. 95).

Además de la definición dada por los diferentes autores o la visión acerca del género autobiográfico, muchos de ellos, apoyan o no la idea de si lo que de verdad se cuenta es algo real o no; si el autor dice la verdad de su propia vida comprometiéndose a ello... Por lo que si la consideración de un texto como autobiográfico depende de la interpretación que de él se haga, la sinceridad del autor se convierte en un elemento de vital importancia.

Relacionando lo anteriormente expuesto con nuestro campo, la educación, interesa recalcar la idea de que el propio sujeto es el que narra la historia sobre su propio "yo".

Desde el presente actual habla, narra un discurso sobre el pasado, a pesar de que los primeros años de edad sean una interpretación de lo que terceras personas le han contado (amnesia infantil).

Por ello, el "yo" de esa narración es el que resulta construido por el texto, tratándose de una "construcción lingüística" o una "construcción textual del yo". (Pozuelo, Yvancos, 1993). Dicha búsqueda del propio "yo", a través del texto que escribe, es la parte fundamental de la escritura autobiográfica.

Las características formales de la expresión autobiográfica que podemos resaltar para estudiar u observan en la expresión de los niños son:

- Pasar de una primera persona cuando relatan o describen su propia historia a una tercera persona cuando el sujeto ya no está presente.
- La utilización de conectores temporales como ahora, ayer, antes...
- Utilización adecuada de los tiempos verbales
- Organización cronológica de la secuencia temporal
- ...

### *1.1.3 Recontar los acontecimientos: rituales de clase y contar las propias experiencias.*

La asamblea, el cuento y su ritual, la planificación de tareas al comienzo del día ... son contextos repetitivos que permiten a los niños crear un esquema mental sobre los propósitos del habla que se producen en ellos y su relación con la actividad social que allí se lleva a cabo. Además, permite situar todo lo que el niño expresa en esos rituales en el contexto escolar, participando de forma activa, propiciando la utilización de un vocabulario más específico, organizando las ideas, el ritmo de intervención, el respeto del turno...

Es importante que se fomenten los intercambios comunicativos posibilitando hacer recuentos, dialogar experiencias compartidas; contar relatos de ficción, narrar como el ser animado se enfrenta a un problema; relatar o predecir acontecimientos, a través de los cuales puedan elaborar hipótesis y planes; ...

Todo ello va a posibilitar que la inteligencia retrospectiva construya, relacione, coloque en un espacio y tiempo, ya que la mente no solo se limita a evocar imágenes aisladas.

El sujeto en el relato busca anexos, causas y conexiones para explicar ese suceso a través de la socialización, pasando del momento evocativo al momento interpretativo, siendo éste, el objetivo del pensamiento autobiográfico (Monfort, Juárez, 1990).

No se trata de una mera descripción de un álbum o de un acontecimiento vivido, sino de dar significado estableciendo conexiones, reflexionando, asimilando diferentes conceptos como tiempo- espacio, provocando inquietudes o sentimientos... que posibilitaran al niño un rico desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

Es decir, el relato autobiográfico busca, en efecto, organizar, explicar o justificar en un orden lógico- cronológico la vida pasada del autor- narrador, haciendo un ejercicio auto reflexivo interpelando la memoria emocional, que permite identificar los sucesos importantes. Y como cita Aldous Huxley " *La memoria de cada persona es su propia literatura privada*".<sup>2</sup>

## **1.2 Antecedentes de propuestas didácticas similares: justificación del interés didáctico y curricular.**

### *1.2.1 Interés didáctico.*

La educación patrimonial no solo está enfocada a difundir, apreciar, respetar y disfrutar el patrimonio cultural. Uno de los enfoques más importantes pretende estimular, hacer reflexionar, provocar emociones y comprender la sociedad, contribuyendo al conocimiento y al significado del individuo o grupo vinculado al aprendizaje.

El citado patrimonio cultural se convierte en un recurso significativo para construir pensamiento y explicación histórica, permitiendo la explicación del presente a través del tiempo; aludiendo a la identidad social y personal. Por ello, se debe considerar los contextos desde los que parte el niño, desde una dimensión personal a la colectiva; partiendo de un modelo educativo integral. (Asiáin, Mendióroz, 2013)

---

<sup>2</sup> <http://www.jornadasinterculturales.com/wp-content/uploads/2012/12/APRENDE-A-CONTAR-LA-HISTORIA-DE-TU-VIDA-FINAL-1.docx>.

Todo ello, tiene que estar en relación a las estrategias docentes dirigidas al desarrollo del habla de los propios niños, suscitando el habla, la comprensión y la conciencia de sus propias dificultades lingüísticas. Dichas estrategias o técnicas van enfocadas a las diferentes dimensiones de la persona: meta cognitiva, implicando una reflexión sobre el modo de aprender; cognitiva, aplicando conocimientos previos, a través de ejemplos; socio-afectiva, durante la interacción a través de preguntas; afectiva, creando seguridad en las propias capacidades; nemónica, para guardar y memorizar; y compensatoria, para cubrir vacíos de conocimiento. En efecto, el dominio de los diferentes tipos de discurso no es algo que se produzca de forma espontánea, sino que requiere entrenamiento, andamiaje y reflexión (Asiáin, Mendióroz, 2013).

Una de las propuestas metodológicas que plantean Asiáin, A. y Mendióroz, A. va dirigida a abordar el conocimiento de los grupos sociales como realidad construida, a través de los recursos fotográficos y audiovisuales. Ésta se expone en el V encuentro Latinoamericano de Historia Oral en Marzo de este mismo año.

En ella, plantean la utilización de fuentes no documentales, orales y gráficas, en la reconstrucción de la historia, permitiendo el acercamiento a la vida cotidiana enseñando cómo pensaban, cómo construían su mundo, etc.

Aplicando dicha metodología al aula, es esencial el uso de la fotografía, como medio para narrar- relatar historias en un tiempo y espacio determinado o sobre su propia vida; generando pensamiento, despertando un interés, imaginación, formulando preguntas para valorar y predecir, etc. (Sánchez Moreno, 2001). A través de ese trabajo se van construyendo principios históricos como son el cambio, la continuidad, la temporalidad, entre otros.

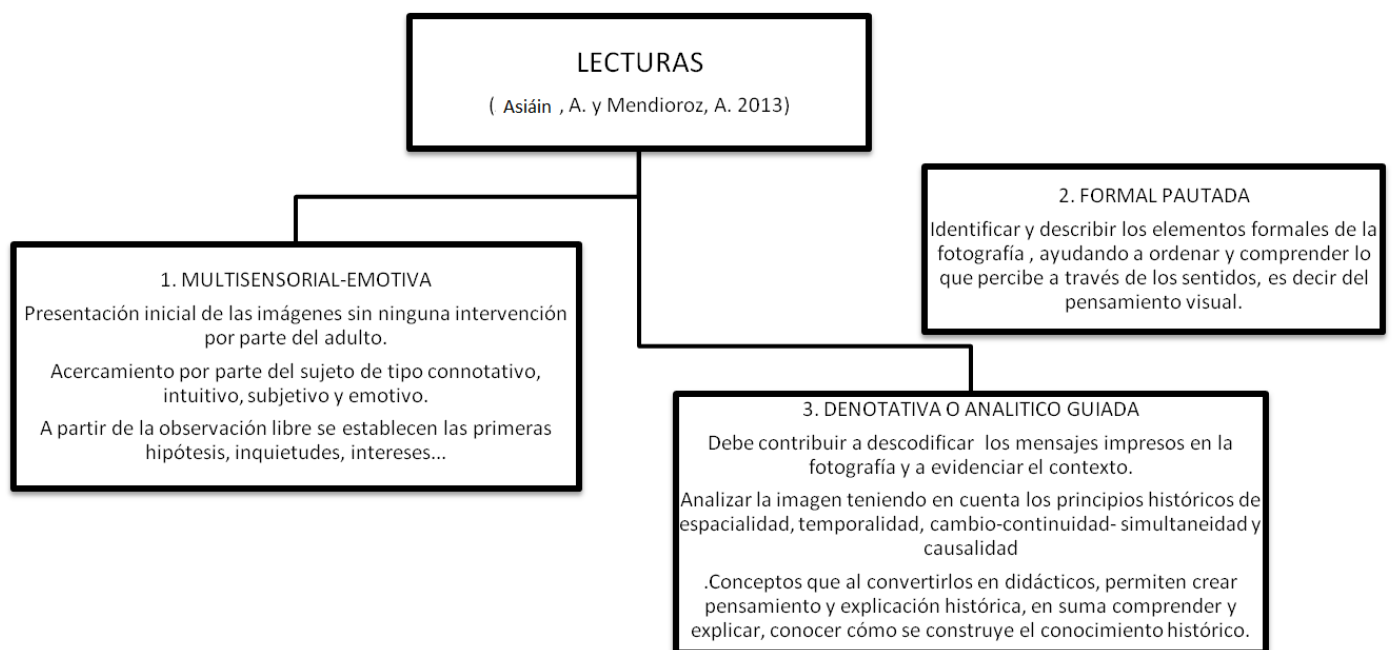
La secuencia didáctica que plantean dichos autores es partir de la fotografía para construir distintas narrativas, aplicándose así a nuestro TFG. A través del método histórico, el sujeto va a reconstruir su historia personal a través de la historia local, mediante la utilización de imágenes patrimoniales (Asiáin, Mendióroz, 2013). De tal forma, que todo aquello que representan las imágenes, van a ayudar al sujeto a evidenciar los valores culturales que conforman la identidad personal y colectiva, reconstruirlos y dotarles de nuevos significados (Aguirre, 2008).

Dicha secuencia didáctica en relación a la didáctica de la lectura, plantea tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura (Solé, 1992).

1. PRELECTURA. ANTES DE LA LECTURA (Asiáin, Mendióroz, 2013)

- a. Actividades de contextualización.
- b. Elaboración de un álbum con fotografías personales y familiares en el contexto local. Permitiendo así una narración autobiográfica.
- c. Conocimiento previo sobre la localidad, paisajes culturales, activando, así esquemas y conocimientos lingüísticos entorno a la narración y descripción.
- d. Trabajo con el vocabulario sensorial y sentimental para aprender a identificar, comprender, describir, etc.

2. DURANTE LA LECTURA



**Figura 1.** Desarrollo de las distintas lecturas del durante de la comprensión lectora.

### 3. DESPUÉS DE LA LECTURA (Asiáin, Mendióroz, 2013)

- a. Contrastación con otras fuentes orales: testimonios asociados a la fotografía.
- b. Exploración del paisaje natural: observación y reconocimiento, disfrute y valoración.
- c. Trabajo con documentos del momento histórico de las imágenes por ejemplo, cartas, uso de biblioteca, expresión plástica, creación literaria.

Estas lecturas permiten desarrollar capacidades, actitudes, valores, conocimiento, identificar cambios y continuidades, comprender el tiempo, la propia personalidad y autonomía, entre otros.

#### 1.2.2 *Interés curricular para los niños.*

El Decreto Foral 23/2007, de 19 de Marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de Educación infantil en la comunidad foral de Navarra, establece en el artículo 5, los contenidos educativos que se organizan en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil, éstas son:

- El conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Conocimiento del entorno .
- Lenguajes: comunicación y representación.

A pesar, de que buena parte de los contenidos de un área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos ya que todas ellas mantienen una estrecha relación.

El área de Conocimiento de sí mismos y experiencia personal hace referencia a la construcción de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas con los demás y a la autonomía personal como procesos inseparables y complementarios.

En el proceso de construcción personal resultan relevantes las interacciones del alumnado con el medio, el creciente control motor, el desarrollo de la conciencia

emocional, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la independencia a las personas adultas.

La identidad se va construyendo a través del conjunto de experiencias que el alumnado tiene al interactuar con su medio físico, natural y social. En dicha interacción, que debe promover la imagen positiva de uno mismo, la autonomía, la conciencia de la propia competencia, la seguridad y la autoestima, se construye la propia identidad. Los sentimientos que desencadenen deben contribuir a la elaboración de un concepto personal ajustado, que lo permita percibir y actuar conforme a sus posibilidades y limitaciones, para un desarrollo pleno y armónico.

A lo largo de la etapa, las experiencias que tienen con el entorno deben ayudarles a conocer global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, a identificar las sensaciones que experimentan, disfrutar con ellas y servirse de las posibilidades expresivas de su propio cuerpo.

Con el área de Conocimiento del entorno se pretende favorecer en el alumnado el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción de manera reflexiva y participativa.

Las diferentes interacciones con el grupo de iguales, en la escuela o con elementos del medio suponen situaciones privilegiadas para que el niño crezca, amplíe conocimientos y desarrolle las propias habilidades, destrezas y competencias nuevas. Por ello, el medio es la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende; estableciendo relaciones con los elementos del medio, reconociendo sensaciones que producen, comparando, ordenando, ... pasando así de la manipulación a la representación. Es decir, a través de la manipulación se hacen una idea para empezar a crear conceptos y representarlos, a través de la pintura, del dibujo...

De esta forma y con la intervención educativa, el alumno se aproxima al conocimiento del mundo que le rodea, estructura su pensamiento, interioriza secuencias temporales, controla y encauza acciones futuras y va adquiriendo mayor autonomía respecto a las personas adultas.

A lo largo de la etapa el alumnado descubre su pertenencia al medio social. La vida escolar conlleva el establecimiento de experiencias más amplias que le acercará al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y generando actitudes como confianza, empatía y apego que constituyen la base de su socialización. Teniéndose en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias, de sus emociones y sentimientos, para la construcción de la propia identidad y para favorecer la convivencia.

Progresivamente se han de ir acercando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios. La diversidad cultural aconseja aproximar al alumnado a los usos y costumbres sociales, conociendo diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad y generar así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas.

El alumnado deberá utilizar sus propias tradiciones como recurso didáctico y como parte de riqueza cultural de Navarra, lugar donde conviven de forma pacífica diversas culturas y lenguas.

En relación al área de Lenguajes: comunicación y representación el currículo establece que las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión del pensamiento, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás.

Por ello, el trabajo con la comunicación no solo implica potenciar las capacidades en relación a la recepción e interpretación de mensajes, sino también la forma de emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y su expresión imaginativa y creativa; facilitando la acomodación de los códigos propios de cada lenguaje a sus intenciones comunicativas, acercándose a un uso más propio y creativo de dichos lenguajes.

Sin olvidar, la importancia que tiene el lenguaje oral en estas edades como un instrumento esencial de aprendizaje; manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc.; regulación de la conducta, configurando la identidad personal, para aprender, para aprender a hacer y para aprender a ser.



Diversos lenguajes como el audiovisual, artístico, musical, corporal... desarrollan la imaginación y creatividad, construyen su identidad personal, muestran sus emociones, su conocimiento del mundo, su percepción de la realidad. Siendo instrumentos de relación, regulación, comunicación e intercambio y la herramienta más potente para expresar y gestionar sus emociones y para representarse la realidad.

En relación a todo lo citado anteriormente del Decreto Foral 23/2007, es importante relacionar las tres áreas con el TFG.

Por un lado, el área de El conocimiento de sí mismo y autonomía personal. A través del trabajo con las diferentes fotografías personales el sujeto va a ir construyendo su propia identidad, su propio "yo", su autoconcepto y posteriormente, esa identidad social, como él mismo también es parte de una sociedad, de una cultura, que está en continuo cambio.

Por otro lado, el área del Conocimiento del entorno, donde el sujeto al finalizar la etapa de Educación Infantil es parte del medio; donde la cultura es todo, son normas, música, relaciones, etc.

El sujeto a través de la investigación, del planteamiento didáctico, va ir construyendo el pensamiento histórico, comprendiendo el cambio y la continuidad, interiorizando conceptos históricos como el antes, después, etc. Todo ello, a través de la utilización de las fotografías tanto personales como patrimoniales, con ese conocimiento de su propio contexto, familiar y social- cultural.

A través de las fuentes históricas, posibilitan al sujeto el desarrollo de la empatía, el ponerse en el lugar del otro, generando, así, pensamiento histórico, relaciones sociales. El sujeto representa lo que observa en las imágenes, construyendo ese medio, ese pasado interpretado en el presente.

Por último, el área de Lenguajes: comunicación y representación. El desarrollo de la comunicación lingüística permitirá al sujeto pasar de una mera descripción de las imágenes a una narración detallada, enriqueciendo su propio discurso con la interiorización de conectores temporales, conceptos históricos, etc.

### **1.3 Hipótesis de partida sobre el tema y su aprovechamiento didáctico.**

Las hipótesis de partida son:

- "¿Mejora el desarrollo lingüístico e histórico del sujeto con la utilización de una secuencia de trabajo con un álbum de fotos personal- familiar?".
- "¿Es capaz el sujeto de desarrollar una narrativa autobiográfica con ese álbum de fotos?"
- "¿Es capaz de describir cambios y continuidades en las fotografías?"
- "¿Puede conseguir desarrollar una narrativa biográfica o histórica con el uso de fotografías patrimoniales de su contexto local?"

El planteamiento de dicha propuesta didáctica con apoyo visual, la fotografía, pretende comprobar si el sujeto mejora su expresión lingüística y evoluciona de su contexto personal al contexto histórico, con la comprensión de diferentes principios en relación a ello como la continuidad o el cambio. Todo ello, pasando de una mera descripción a la construcción narrativa del discurso autobiográfico y biográfico-histórico.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Amnesia infantil

El sujeto en sus primeros años de vida no tiene un recuerdo acerca de los hechos, es a través de las narraciones de los adultos donde va reelaborando esas vivencias.

A este fenómeno se le denomina como Amnesia infantil, que según el diccionario de psicología, abarca los hechos que ocurren hasta los 2-3 años de edad.

Freud <sup>3</sup>lo defiende como *"el resultado de la represión que afecta la sexualidad infantil, teniendo su límite temporal en la declinación del complejo de Edipo y la entrada en el período de latencia"* y no como una incapacidad funcional.

En un estudio <sup>4</sup> realizado por investigadores, Sheena A. Josselyn Paul W. Frankland, de la Universidad de Toronto, afirman que poseemos pocos recuerdos en los primeros años a pesar de que el cerebro está activo en esos años.

Estos autores establecen dos etapas de la amnesia infantil:

- De los 2-3 años. Apenas se puede recordar nada.
- De los 3-7 años. Memoria se presenta "llena de agujeros" a pesar de que se puedan guardar recuerdos.

Las teorías psicológico-cognitivas <sup>5</sup> afirman que para poseer una memoria a largo plazo y detallada, es importante el desarrollo del lenguaje, de la propia mente y del "yo".

Las teorías biológicas, aseguran que el desarrollo de las zonas del cerebro en la etapa postnatal, con la continua creación de neuronas en el hipocampo, afectan negativamente a la construcción de la memoria a largo plazo, con grandes dificultades para elaborar recuerdos.

Diversas son las teorías que permiten comprender el fenómeno de la Amnesia infantil, importantes para la comprensión de por qué el sujeto no recuerda nada de su primera

---

<sup>3</sup> <http://psicopsi.com/Diccionario-psicologia-letra-A-amnesia-infantil>

<sup>4</sup> <http://medicablogs.diariomedico.com/psicopress/tag/amnesia-infantil>

<sup>5</sup> <http://medicablogs.diariomedico.com/psicopress/tag/amnesia-infantil>

infancia, siendo estos hechos una reconstrucción de lo que terceras personas les han contado.

## 2.2 El autoconcepto y la identidad social

En el desarrollo de la investigación y según el Decreto Foral 23/2007, en relación con el área de "El conocimiento de sí mismo y autonomía personal", el sujeto va a ir construyendo su propia identidad personal, su autoconcepto, y su identidad social, a través de la utilización de las fotografías personales, familiares y patrimoniales.

Por lo tanto, es importante desarrollar qué se entiende por autoconcepto. La Psicología evolutiva lo define como *"el conjunto de características (físicas, intelectuales, afectivas, sociales, etc.) que conforman la imagen que el sujeto tiene de sí mismo"*<sup>6</sup>.

Dicho concepto no es adquirido en el momento de la concepción, sino que se va desarrollando y construyendo a lo largo de la vida a través de la interacción social, de factores cognitivos, de experiencias y vivencias.

Además, de dicho concepto derivan otros dos conceptos: la autoconsciencia y el autorreconocimiento. El primero hace referencia a la conciencia de que el propio sujeto es uno mismo, es propio, que está diferenciado de los demás, del propio entorno; es decir, es un ser independiente. El segundo, el autorreconocimiento, hace referencia a la capacidad de reconocerse a sí mismo.

Ambos conceptos se ven claramente desarrollados cuando el propio sujeto, hacia los dos años, utiliza los pronombres personales y posesivos como "yo, mío, mi", para diferenciarse de los demás. Por ejemplo, en situaciones donde muestra reacciones de tristeza o se pelea por algo que es suyo, pudiéndose interpretarse como una manera de adquisición y desarrollo del yo <sup>7</sup>.

La evolución del autoconcepto, del desarrollo del Self, está marcada por la adquisición del lenguaje (permitiendo al sujeto expresar) y el pensamiento simbólico.

---

<sup>6</sup> <http://www.psicologia-online.com/pir/definicion-del-autoconcepto.html>

<sup>7</sup> <http://www.psicologia-online.com/pir/definicion-del-autoconcepto.html>

Los sujetos, a partir de los dos años, utilizan diferentes expresiones ("yo ya soy mayor", "yo no lloro en el médico") y diferentes pronombres posesivos, que indican esa conciencia de sí mismos respecto a los demás.

A estas edades, 2-3 años, una de las características del pensamiento preoperatorio es que el sujeto toma de referencia las características físicas, posesiones, etc. para responder a cómo es él ("Soy una niña", "tengo falda rosa").

En la etapa de Educación Infantil, los sujetos van a ir utilizando cada vez más, diferentes características psicológicas, emocionales y conductuales, para describirse a sí mismos ("yo soy bueno corriendo en bicicleta", "estoy alegre porque monto a caballo").<sup>8</sup>

Por otra parte, la identidad personal<sup>9</sup> es la construcción que se desarrolla con la interiorización de los roles que el sujeto desempeña teniendo en cuenta el contexto. En esta construcción influyen las verbalizaciones que otros sujetos tienen sobre nosotros.

La identidad social, en cambio, es la pertenencia que el propio sujeto tiene en diferentes grupos sociales. Según Henri Tajfel, dichas pertenencias son parte del autoconcepto del propio sujeto<sup>10</sup>. Por lo que el autoconcepto, influye en los roles que el sujeto va a desempeñar a lo largo de los años y en los grupos de pertenencia, como se ha desarrollado anteriormente.

### **2.3 Desarrollo lingüístico de los niños de 5-6 años**

La investigación se plantea a dos sujetos de 5-6 años, por lo que es importante valorar el desarrollo lingüístico- adquisición del lenguaje a esta edad.

El desarrollo del lenguaje se divide en dos etapas fundamentales: pre lingüística y lingüística, teniendo en cuenta que la evolución de una a otra es un proceso progresivo, como mencionan varios autores en sus teorías como Lenneberg, 1967, Batenson, 1975, Bruner o Stampe e Ingram, 1976, entre otros (Palacios, Marchesi, Coll, 2006).

<sup>8</sup> <http://www.psicologia-online.com/pir/la-evolucion-del-autoconcepto.html>

<sup>9</sup> <http://psicologia.isipedia.com/primeropsicologia-social/12-auto-concepto-e-identidad-social>

<sup>10</sup> <http://psicologia.isipedia.com/primeropsicologia-social/12-auto-concepto-e-identidad-social>

En cada una de estas etapas van surgiendo diferentes propiedades y cualidades en relación a la sintaxis, fonética y semántica.

A continuación, se detallan las principales características de cada etapa (Palacios, Marchesi, Coll. 2006. Capítulo 8.227-256).

- Pre lingüística

ETAPA PRELINGUISTICA ( Nacimiento- 2 años)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión buco- fonatoria: poco valor comunicativo con sonidos onomatopéyicos.</li> <li>• Comunicación afectivo- gestual.</li> <li>• Valor transcendental en la configuración de las bases del desarrollo lingüístico.</li> <li>• Hacia el tercer mes aparición del gorjeo (jjj kkk); al cuarto mes introducción del balbuceo o juego vocálico y sonidos consonánticogutuales (g k); a los seis meses combinación de consonantes y vocales (la mo) ; a los diez meses, producciones intencionales, repetición de lo que oye, responde a su nombre, se inicia la ecolalia o repetición de sonidos.</li> </ul>

**Figura 2.** Características de la etapa Prelingüística (nacimiento- 2 años)

- Lingüística (2-6 años)

La adquisición de los aspectos del lenguaje se reflejan en la siguiente tabla analizando el proceso desde diferentes puntos de vista como el fonológico, morfosintáctico, pragmático y semántico. ( Palacios, Marchesi y Coll. 2006. Capítulo 8.227-256) .

**Tabla 1.** Características del desarrollo lingüístico de los sujetos de 5 años

<b>DESARROLLO LINGUISTICO DE LOS SUJETOS DE 5-6 AÑOS</b>	
<b>Nivel Fonológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo meta fonológico (Dominio de lo fonológico). Hay un conocimiento consciente sobre la fonología directamente.</li> <li>• Estructura de la palabra (sílabas y fonemas que las componen).</li> <li>• Relacionado con el aprendizaje del lenguaje escrito: lectura y escritura.</li> <li>• En esta etapa se comienza con la prelectura y la preescritura.</li> </ul>
<b>Nivel Morfosintáctico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprenden las pasivas reversibles: El gato es perseguido por el perro.</li> <li>• Las pasivas de resultado manifiesto (comer) se comprenden antes que las que llevan verbos sin resultado manifiesto (perseguir).</li> </ul>
<b>Nivel Pragmático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor manejo de los actos del habla ( pedir, preguntar, mantener una conversación).</li> <li>• Antes de los 7 años siguen manifestando dificultades en la comunicación referencial, les cuesta dar información teniendo en cuenta lo que hay o no hay en la mente del otro.</li> </ul>
<b>Nivel Semántico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivación cada vez más específica (adjetivos dimensionales).</li> <li>• Uso de verbos: formas particulares de mayor complejidad semántica (comprar, vender).</li> <li>• Comprenden y usan los verbos opacos (mentales) como creer y pensar.</li> <li>• Uso de estructuras semánticas jerarquizadas.</li> <li>• Comprenden las relaciones de sinonimia y antonimia. Los campos semánticos se amplían gracias al avance en el conocimiento de los niños.</li> </ul>

Otros autores establecen diferentes características acerca del desarrollo lingüístico de los niños de cinco años.

En el libro "Didáctica de la lengua en Educación Infantil" (Bigas y Correig. 2000) desarrollan las siguientes características:

- El lenguaje anticipa a la acción y sirve para coordinarse con otros, por ejemplo en el juego (" Tú eres papa y yo el perro").

- No tienen dificultades para comprender ni expresarse de forma contextualizada, siendo capaces de narrar historias inventadas, organizar hechos del pasado con lógica, respetar las convenciones lingüísticas formales, etc.
- Pronuncian correctamente los fonemas de su lengua materna y se interesan por la secuencia fónica del habla (sílabas, fonemas y su relación con las grafías y la escritura).
- Posee un léxico muy rico, preciso y abundante.
- Dificultad en entender las palabras abstractas, interpretación de metáforas y analogías.
- Utiliza sintaxis rica, con oraciones coordinadas y subordinadas, aunque con problemas de conexión y de concordancia y emplea convenciones sociales en situaciones cotidianas (buenos días) y en las formulas de los cuentos.

## 2.4 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo nace en los años 70 como una corriente metodológica, influenciada por las ciencias del lenguaje y por las teorías psicolingüísticas, que estudiarán cómo se produce y qué factores favorecen el aprendizaje lingüístico (Ruiz Bikandi, 2000).

Este enfoque supone una ruptura con los métodos de base estructuralista, debido a dos razones (Ruiz Bikandi, 2000).

- El lenguaje como comunicación incorpora diferentes elementos como son los discursivos, pragmáticos y sociolingüísticos, ampliando así la simple construcción de oraciones correctas.

Al contrario de lo que reflejan los métodos estructuralistas, este enfoque comprende el aprendizaje lingüístico como una construcción compleja donde intervienen las condiciones personales, afectivas, ambientales, del sujeto.

- El enfoque comunicativo es una guía general que pretende desarrollar la competencia comunicativa, no tratándose de un “método”, viendo al aula



como un marco de comunicación donde el lenguaje es herramienta y objeto del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es decir, la clase comunicativa no se preocupa por decir al sujeto cómo debe hablar, sino por presentarle una serie de recursos lingüísticos, eligiendo así los más adecuados para sus intenciones comunicativas, haciéndolo más consciente y más dueño de su propio lenguaje.

A continuación, se establece una comparación entre el método estructuralista y el enfoque comunicativo (Ruiz Bikandi, 2000, 141).

**Tabla 2.** Características del método estructuralista- enfoque comunicativo.

	<b>Método estructuralista</b>	<b>Enfoque comunicativo</b>
<b>Teoría de la lengua</b>	Estructuras lingüísticas regladas y organizadas jerárquicamente (a veces presentadas en contextos situacionales).	Un sistema para expresar el significado. Función primordial: interacción y comunicación.
<b>Teoría del aprendizaje</b>	Memorización y formación de hábitos. Lo oral precede a lo escrito.	Realización de tareas significativas y actividades de comunicación real.
<b>Objetivos</b>	Control automático y preciso de las estructuras gramaticales.	Depende de las necesidades de los alumnos. Incluyen habilidades y objetivos lingüísticos.
<b>Programa</b>	Lista de elementos del sistema lingüístico(fonemas, morfemas, estructuras...). Gradación basada en la dificultad gramatical.	Todo o algunos elementos: estructuras, funciones, nociones, temas, tareas. Gradación dependiente de las necesidades de los alumnos.
<b>Tipología de actividades</b>	Repetición, memorización y sustitución. Se evitan las explicaciones gramaticales. Se intentan evitar a toda costa los errores.	Implican al alumno en la comunicación. Incluyen procesos como compartir información, negociar el significado y participar en una interacción.
<b>Papel del alumno</b>	Escuchar, repetir y responder a las preguntas e instrucciones.	El alumno es visto como un negociador que da y recibe.
<b>Papel del profesor</b>	Central: modelo de la lengua, controla y modera la práctica, corrige errores y evalúa el progreso.	Facilitador del proceso de comunicación, de las tareas y textos de los participantes, analizador de necesidades, organizador del proceso...
<b>Papel de los materiales</b>	Libro de texto y apoyo en materiales audiovisuales.	Promocionar el uso comunicativo.

A partir de este enfoque surgen diferentes diseños de programas y propuestas didácticas, cuya característica principal es la flexibilidad y variabilidad. Para el desarrollo de la práctica lingüística en el aula, es importante tener en cuenta las

características y necesidades de los sujetos y el contexto en el que se desenvuelve la clase.

Estos programas tienen como objetivo el desarrollo del enfoque comunicativo, adaptándose al nivel comunicativo de los niños, con el fin del aprendizaje de la lengua.

Además, dicho enfoque trae consigo una doble perspectiva que tiene en cuenta, el uso de la lengua para la comunicación (carácter procedimental) y la reflexión sobre la comunicación, es decir de los elementos que se utilizan para llegar a ésta (carácter conceptual) (Ruiz Bikandi, 2000).

El lenguaje es un instrumento que utilizamos para realizar acciones intencionales, con una finalidad determinada, por lo que muchas actividades posibilitan un uso de las lenguas motivado por una necesidad comunicativa. Ésta aparece en las actividades llamadas de “vacío de información”, cuando el interlocutor se comunica, no tienen la misma información o uno de ellos tiene la información que al otro le falta, y en las de “resolución de problemas”, comunicarse para tomar decisiones conjuntas.

Por lo que, hablar del lenguaje como actividad intencional significa que las actividades comunicativas deben presentar un propósito y un contexto bien definidos; el alumno tiene que ser consciente para qué usa la lengua, dónde y cuándo, sobre qué tema, quién es el interlocutor, etc. (Ruiz Bikandi, 2000).

Por último, hay que destacar la importancia de que el significado se construya mediante un diálogo en el momento de la comunicación. Este significado al que queremos llegar se consigue mediante la relación del contexto en el que se produce la comunicación y el propio conocimiento que el sujeto tiene del mundo. A esto se le llama negociación del significado.

De lo dicho anteriormente, se derivan dos implicaciones didácticas básicas, la primera, tiene en cuenta que se debe dar importancia a las lagunas de conocimiento que pueda tener el sujeto y la segunda, afirma que para mejorar el dominio y desarrollo de la lengua es importante tener un alto conocimiento del mundo.

Para llegar a este enfoque comunicativo es importante la comprensión y producción de textos. De este modo, la lengua es la que permite la relación entre el mundo exterior y el propio sujeto.

Toda la teoría acerca de los dos procesos importantes, comprensión y producción, desarrollada a continuación, se extraen de dos libros fundamentales: Didáctica de la lengua en Educación Infantil (Bigas, Correig, 2000) y la Didáctica de una segunda lengua en Educación Infantil y Primaria (Ruiz Bikandi, 2000).

Comprender es dotar de significado a algo partiendo de lo que el sujeto conoce. Cuando el alumno es capaz de transformar el conocimiento es porque ha llegado a comprenderlo a través de una serie de procesos que se detallan a continuación.

La tabla relaciona los cinco procesos principales de la comprensión con las habilidades (capacidad de saber hacer algo) que se pueden utilizar para su aplicación.

**Tabla 3.** Procesos y habilidades en la comprensión de textos.

PROCESOS		HABILIDADES
Búsqueda de información	1. <b>Recuperación de la información</b>	Búsqueda de información: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar información específica en el propio texto, con las mismas palabras o con sinónimos.</li> <li>• Búsqueda de información equivalente.</li> </ul>
Interpretación de los textos	2. <b>Comprensión global del texto</b>	Extraer lo esencial del texto, considerado en conjunto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la idea central y el tema.</li> <li>• Identificación de la intención general de un texto.</li> <li>• Identificación del uso general de un texto.</li> </ul>
	3. <b>Desarrollo de una interpretación</b>	Comprender de forma lógica el texto y saber reelaborarlo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación y contraste de información.</li> <li>• Deducciones o interferencias</li> <li>• Identificación de pruebas de apoyo.</li> </ul>
Reflexión y evaluación	4. <b>Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo</b>	Evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con el conocimiento externo al texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contraste con el propio conocimiento del mundo.</li> <li>• Contraste con conocimientos procedentes de otras fuentes.</li> <li>• Contraste con las ideas explícitas en una pregunta.</li> </ul>
	5. <b>Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma</b>	Evaluar las características lingüísticas del texto en los planos morfo sintácticos, léxico semántico y textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y evaluar cuestiones relativas a la estructura del texto</li> <li>• Reflexionar sobre cuestiones relativas a las características lingüísticas textuales.</li> </ul>

Para llegar a comprender es necesario desarrollar una serie de microhabilidades básicas como son: anticipar, predecir, retener (a corto y largo plazo), interpretar, seleccionar y reconocer.

Existen diferentes estrategias para la comprensión, establecidas en tres grupos principales:

- Estrategias basadas en las distintas fases de la comprensión: actividades en relación al antes, durante y después.
  - Activar conocimientos previos sobre el texto.
  - Formular un guión sobre el texto que se va a producir.
  - Elaboración de esquemas y reconocimiento de la estructura de texto.
  - Utilizar el estilo del texto: códigos y señales del género textual para estructurar el texto.
- Estrategias basadas en las peculiaridades del texto: descripción y narración.
- Estrategias basadas en la metacognición del proceso de lectura:
  - Estrategias de apoyo: marcar el texto, utilización de esquemas, utilización de borrador.
  - Estrategias personales: relectura y estrategias de vuelta atrás, releer la frase, consultar una fuente experta, describir e identificar aspectos importantes del mensaje, reflexión sobre los propios errores, etc.

La comprensión oral de los niños se puede facilitar y desarrollar a través de los siguientes puntos:

- Evidenciar las relaciones temporales, espaciales y lógicas (marcadores, conectores).
- Exagerar el tono y la entonación.
- Utilizar elementos kinésicos.
- Llevar un ritmo pausado.
- Usar apoyos contextuales.

- Utilizar frases breves, repeticiones y paráfrasis.
- Establecer un marco de referencia común: presentar la nueva información en un contexto de información ya conocida. Establecer un marco de referencia que les permita activar sus conocimientos previos para poder comprender.
- Comprobar continuamente si hay comprensión.
- Reformular lo no comprendido por el alumno.
- Valorar el grado de comprensión observando:
  - Su respuesta verbal
  - Su seguimiento visual
  - Sus señales de escucha
  - Sus respuestas a preguntas

Una vez que el sujeto a comprendido usando la lengua de manera oral o escrita, es capaz de producir (narración, descripción), a través de estos tres procesos, que se relacionan con las habilidades (capacidad de saber hacer algo) que se pueden utilizar para su aplicación.

**Tabla 3.** Procesos y habilidades de la producción de textos.

PROCESOS	HABILIDADES
<b>Planificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Captación del objeto o tarea comunicativa.</li> <li>• Documentación, búsqueda de información, tratamiento y selección.</li> <li>• Generación de ideas.</li> <li>• Estructura o disposición del texto como género.</li> <li>• Progresión temática de las ideas y del contenido del texto.</li> </ul>
<b>Textualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación del texto a la situación comunicativa.</li> <li>• Cohesión semántica, gramatical y sintáctica de las oraciones, párrafos y el texto.</li> </ul>
<b>Revisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del texto escrito/ ensayo error del texto oral.</li> <li>• Corrección lingüística o gramatical (morfosintáctica y léxica). Diferencias entre los orales (pronunciación, prosodia y oratoria verbal y no verbal) y los escritos ( ortografía).</li> <li>• Variedad, propiedad y precisión en el vocabulario.</li> <li>• Corrección y variedad sintáctica.</li> </ul>

Para llegar a producir es importante desarrollar una serie de microhabilidades como son: planificar el discurso, conducir el discurso, negociar el significado, producir el texto, los aspectos no verbales, repetición y experiencia (rutinas), información e interacción, revisar y monitorizar.

Existen diferentes estrategias para la producción, establecidas en tres grupos principales:

- Estrategias docentes para el desarrollo de las habilidades discursivas.
  - Estrategias de orientación: preguntas y comentarios abiertos.
  - Estrategias de facilitación: compleción (le ayudan a dar más detalles); focalización (preguntas cerradas que le ayudan a precisar) y comprobación (revisar lo que ha dicho desde el punto de vista de la idea).
  - Estrategias de información: profesor transmite hechos, ofrece y contrasta datos; ofrece modelos de formas de pensar y de construir discurso.
  - Estrategias de apoyo: sostener y animar la intervención del alumno; estimular a ampliar su pensamiento.
- Estrategias de orientación: preguntas y comentarios abiertos que señalan el tipo de respuesta que se busca.
  - Estrategias de facilitación: de compleción, de focalización, de comprobación.
  - Estrategias de información.
  - Estrategias de apoyo.
- Estrategias docentes dirigidas a mejorar la conciencia lingüística.
  - Principio de integración.
  - Principio de tarea de aprendizaje.
  - Principio compensatorio de rasgos destacado.
  - Principio de romper barreras.

- Estrategias docentes dirigidas a corregir errores (“feed-back” correctivo)

La expresión oral de los niños se puede facilitar y desarrollar a través de los siguientes puntos:

- Para que el alumno mejore es necesario hacerle consciente de su propia producción oral.
- El profesor debe utilizar técnicas que ayuden al alumno a:
  - Evitar bloqueos.
  - Reconsiderar lo dicho.
  - Reformular lo que ha dicho de manera insuficiente, incorrecta o inadecuada.

El papel del docente tiene diversas funciones para favorecer el trabajo de dicho proceso, comprensión:

- Ofrecer seguridad afectiva.
- Modelar la actuación lingüística y discursiva del alumno.
- Suscitar el habla en todos y cada uno de ellos.
- Ofrecerles apoyo en su formulación lingüística.
- Promover la reflexión sobre el uso de la lengua.
- Ofrecer y recordar pautas de comportamiento en la vida social de la clase.
- Explicar conceptos relacionándolos con los conocimientos previos.
- ...

Por todo ello, es importante desde la enseñanza- aprendizaje , programar ambos procesos para fomentar el progreso en el dominio de la competencia comunicativa.

Por último, es esencial relacionar lo anteriormente expuesto con el Trabajo Fin de Grado, cuyo objetivo principal es la comprensión de las fotografías tanto personales como sociales para llegar a la producción de un discurso. En un primer momento, éste será una mera descripción de lo observado en la imágenes hasta llegar a una



mininarración mediante la utilización de conceptos históricos como pueden ser el cambio, continuidad, etc.

## **2.5 Proyecto integrado (trabajo por tareas)**

En relación con el punto anterior, se presenta una nueva perspectiva en el enfoque, viendo la lengua como un medio para aprender la comunicación, en vez de usar la comunicación como medio para aprender la lengua. Son los llamados currículos procesuales, destacando, por otra parte, el cambio de papeles, que asume el enfoque comunicativo para profesor, como evaluador de necesidades y facilitador de condiciones y medios para el aprendizaje y alumno, con un papel mucho más activo en su propio aprendizaje (Ruiz Bikandi, 2000).

El trabajo por proyectos es una opción metodológica que surgió con la Escuela Nueva a principios del siglo XX. Se trata de una metodología que pretende estudiar la realidad mediante la participación activa de los alumnos/as.

Podemos decir que la metodología basada en proyectos tiene numerosas ventajas. En primer lugar, a partir de los intereses de los propios alumnos/as, éstos se implican en su propio aprendizaje tomando un papel activo. Igualmente, los proyectos favorecen la colaboración frente a la competición, además de respetar los distintos niveles y capacidades de cada uno de los alumnos/as. De esta forma, se consigue atender mejor el principio de la diversidad tan importante en Educación Infantil (AA.VV., 2012; Ibáñez Sandín, 2009).

En lo que al trabajo por proyectos se refiere, podemos decir que éstos constituyen un importante recurso para trabajar de forma integrada, puesto que con ellos se trabajan contenidos de las distintas áreas del Currículo de Educación Infantil así como las competencias básicas a desarrollar.

No obstante, debemos recordar que en los proyectos integrados, no sólo resulta necesario especificar los contenidos a enseñar (o fines del aprendizaje) y las tareas a realizar (o medios para alcanzar nuestros objetivos), sino que es necesario integrarlos (Muñoz, 2009; Escamilla, 2009).

A continuación destacamos uno de los modelos de proyectos, el proyecto por tareas. Los currículos basados en tareas, que son en los que nos vamos a centrar, organizan la clase en torno a tareas que el sujeto llevará a cabo, suponiendo éstas la utilización de la lengua en procesos de comunicación real, con una intención y un contexto definidos, de forma que el sujeto se concentre en el significado de lo que se está comunicando. Además, permiten una integración significativa de todos los componentes necesarios para la práctica comunicativa y dan un mayor protagonismo al sujeto, asumiendo un papel central negociador y generador del currículo (Ruiz Bikandi, 2000).

Para la programación de tareas en el aula es importante seguir unos pasos como son los siguientes: elección del tema o área de interés; objetivos comunicativos; programación de tareas que demuestran la consecución de los objetivos; especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesario para la realización de las tareas; planificación del proceso, secuenciación del proceso (presentación global de la unidad, presentación de elementos nuevos, tarea de comprensión oral, preparación para la tarea de la practica oral) y la evaluación incorporada como parte del proceso (Ruiz Bikandi, 2000).

En relación lo anteriormente citado con el trabajo a desarrollar, es importante la realización de diferentes actividades para que el niño genere la comprensión de las diferentes fotografías para después producir un discurso, una narración.

## **2.6 Construcción del conocimiento histórico. Método histórico.**

La construcción del conocimiento histórico no es algo sencillo que pueda adquirir el sujeto. Éste va adquiriendo una serie de nociones hasta llegar al mismo. Su dificultad proviene de la variedad de conceptos que encierra y a su naturaleza abstracta, ya que no permite su comprobación de manera directa (Asensio, Carretero y Pozo, 1989).

El tiempo es creado para dar sentido a los cambios de cada sociedad, por lo que para interiorizar este concepto es importante ser conscientes del tiempo físico, para después poder diferenciar el cronológico del histórico. Tan importante es situarlo y ordenarlo en la línea del tiempo como prestar atención a las causas y consecuencias de los sucesos y a sus posibles cambios, transformaciones y permanencias.

El tiempo físico es percibido por los cambios que se producen, por el movimiento y la duración, por lo que implica continuidad/cambio, asociándose a esa medida, al movimiento. Por lo tanto, para interiorizarlo, es importante aportarle significado, partiendo de la experiencia, para su posterior conceptualización (Pagés, 1999).

El tiempo cronológico ayuda a situarse y orientarse en el tiempo, ya que la cronología es la ciencia que determina el orden temporal de los acontecimientos históricos. Ayuda a relacionar el antes y el después, implicando sucesión y simultaneidad.

El tiempo histórico, comprende diversas duraciones temporales dadas en varias sucesiones con el fin de comprender el cambio, a través de explicaciones personales teniendo en cuenta las causas y los efectos. Para ello se utiliza un discurso a favor de la argumentación, terminado con la memorización de datos (Torres, 2001).

La escuela de los Annales entiende la evolución de la historia como una historia total en el que los conceptos de simultaneidad, duración, continuidad... son importantes para definir el tiempo histórico.

Todo ello se ve concretado y representado en tres niveles de organización temporal reflejados en el libro de "La comprensión del tiempo histórico" (Asensio, Carretero y Pozo, 1989). Estos niveles no se adaptan a los objetivos de aprendizaje de la etapa de Educación Infantil.

- Primer nivel: operaciones de localización temporal.
  - La datación, localización exacta y objetiva de un evento en el tiempo, en función de las unidades de medida.
  - La sucesión, localización subjetiva de eventos, al relacionarlos unos con otros con criterios de anterioridad o posterioridad, antes y después.
  - La simultaneidad, localización subjetiva que une y localiza dos eventos en el mismo espacio temporal.
- Segundo nivel: operaciones más complejas. Se mezclan conceptos del tiempo cronológico y tiempo histórico y se trata de:

- 
- Diferenciación de ritmos de evolución histórica, diferenciar procesos sociales, culturales y políticos.
  - Individualización de períodos, establecimiento unas características determinadas de algún período por medio de la enseñanza de contenidos.
  - Reconocimiento de duraciones, el análisis del comienzo, transcurso y final de un determinado proceso histórico.
- Tercer nivel: operaciones más complejas que en el nivel anterior, como:
    - Explicaciones de larga duración, como el análisis del nacimiento o la desaparición de una civilización, fomentando relaciones de causalidad histórica.
    - Análisis de estructuras económicas y sociales.
    - Realización de periodizaciones con criterios económicos/sociales.
    - Individualización de ciclos.
    - Identificación de coyunturas importantes.

Para el aprendizaje de los diferentes tiempos expuestos anteriormente, es necesario el trabajo de los conceptos temporales a lo largo de todos los cursos escolares, relacionándolos con otros contenidos en los que aparezcan nociones temporales.

De esta manera, es importante que el sujeto sepa que estudiar el pasado es una interpretación realizada en el presente, ayudando así, entre otras cosas, a resolver problemas actuales.

En la etapa de Educación infantil, es importante construir el pensamiento histórico mediante el trabajo del método histórico, partiendo del tiempo más próximo al sujeto y de sus propias experiencias vividas en su entorno. Construyendo así, el tiempo generacional del que hablan Pluckrose, Cooper, entre otros. (Pluckrose,2002)

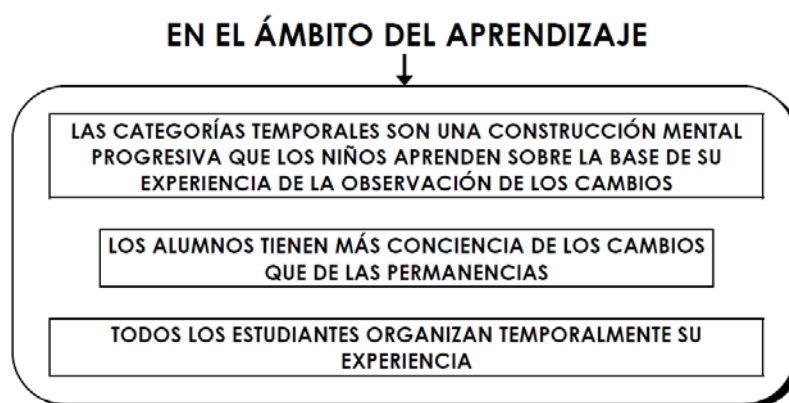
A partir de estas experiencias y de los estudios familiares, el sujeto va interiorizando conceptos temporales que le ayudarán a entender que forma parte de la historia.

El sujeto toma conciencia del método histórico comenzando del presente y avanzando hacia el pasado.

La educación histórica permitirá al sujeto crear su pensamiento a través de la descripción, narración y argumentación. Para llegar al aprendizaje significativo será necesario que el sujeto interiorice habilidades cognitivas para que pueda ser capaz de realizar y analizar preguntas, además, de adquirir nociones espacio temporales, generando así un conocimiento histórico.

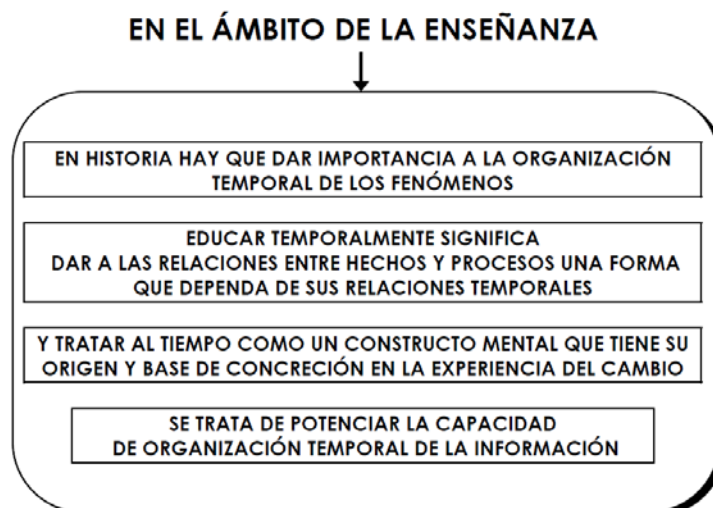
De esta manera, se creará la base fundamental para la percepción del conocimiento (nivel sensorial) a través de la observación, descripción, argumentación (nivel cognitivo) para llegar a implicarse en todas sus actividades (nivel afectivo).

Para finalizar, a continuación, se reflejan en la tablas los principios de la educación temporal<sup>11</sup>, que se deben tener en cuenta en el trabajo del tiempo histórico en el aula.



**Figura 3.** Principios de la educación temporal en el ámbito del aprendizaje

<sup>11</sup> <http://www.telefonica.net/web2/historiacsociales/cursotemporal/operadorestemporalesesquema.pdf>



**Figura 4.** Principios de la educación temporal en el ámbito de la enseñanza.

## 2.7 Investigación de caso

La investigación educativa supone la descripción y comprensión de una determinada realidad a través de sus características, funcionamiento, elementos que la componen, etc. con el fin de llegar a su conocimiento. Esto permite una mejora en la intervención educativa, identificando posibles factores que causan determinados efectos mediante la realización de valores y diagnósticos.

El método científico será necesario para obtener un conocimiento basado en hechos y datos que se pueda demostrar y contrastar con independencia de quien realice la investigación.

En torno a la investigación, se establecen unos aspectos metodológicos como son:

- Estudios de campo.
- Estudios correlacionales.
- Estudios experimentales de campo y de laboratorio.
- Estudios de casos.
- Estudios transversales .
- Estudios longitudinales.

La investigación de caso es un método que caracteriza la investigación cualitativa y una herramienta que desempeña un papel importante en el área de investigación, porque a través de su posterior análisis y evaluación sirve para ampliar el conocimiento de fenómenos actuales y generar nuevas teorías o enriquecer las ya actuales.

Pero, sobre todo, sirve para diagnosticar y ofrecer posibles soluciones variables en los diferentes ámbitos, como en psicología, sociología y antropología, para lograr diferentes progresos en relación al estado inicial del sujeto.

Respecto a su estructura, no hay unas pautas claras de asignación ni desarrollo, pero sí que es importante tener en cuenta cinco componentes<sup>12</sup> esenciales como son:

- Preguntas de investigación.
- Propositiones teóricas.
- Unidades de análisis.
- Vinculación lógica de los datos a las preguntas formuladas.
- Interpretación de dichos casos.

Aunque otros autores como Jacuzzi afirma que dicho método posee una serie de etapas<sup>13</sup>:

- Recogida, organización y clasificación de la información.
- Interpretación.
- Discursión.

A continuación se mencionan tres puntos fundamentales en la investigación, éstos son:

- Hipótesis relacionadas con lo que se quiere investigar y conseguir.
- Experimentación para enriquecer la observación, siendo ésta un instrumento que potencia el desarrollo y las cuestiones planteadas.
- Análisis de la información recogida.

---

<sup>12</sup> [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento\\_gestion/20/5\\_El\\_metodo\\_de\\_estudio\\_de\\_caso.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf)

<sup>13</sup> [http://files.caminoalalicenciatura.webnode.es/200000027-018f201d49/estudios%20de%20caso\\_teor%C3%ADa.pdf](http://files.caminoalalicenciatura.webnode.es/200000027-018f201d49/estudios%20de%20caso_teor%C3%ADa.pdf).

### 3. METODOLOGÍA: PROPUESTA DIDÁCTICA

#### 3.1 Introducción

##### *3.1.1 Contextualización: caracterización del sujeto.*

La propuesta didáctica va dirigida a dos sujetos de 5-6 años del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, ambos en escolarización en la red concertada en centros con ideario católico.

Cabe mencionar que el sujeto A, sujeto experimental, pertenece a mi grupo de referencia de la asignatura “Prácticas escolares VI”, por lo que hay un conocimiento y observación del sujeto previa a la propuesta didáctica.

Dicho sujeto vive en el barrio Pamplonés de Mendillori, aunque tiene poco conocimiento acerca de ese contexto, ya que sus actividades y amistades se localizan en el Casco Antiguo de la ciudad.

Con el objetivo de contrastar los resultados de la intervención didáctica en el sujeto A, se ha trabajado también con un segundo niño, que no ha recibido la secuencia de actividades propuesta. Nos ha servido como "sujeto de control".

Dicho sujeto vive en el Casco Antiguo de Pamplona.

La caracterización psicolingüística de los niños de esta edad ya se ha realizado en capítulos precedentes. Afrontamos ahora la caracterización de su lenguaje, a través de una tabla de observación donde se reflejan los principales ítems o características (Rico Coord., 2008; Bigas, Correig, 2000).



**Tabla 4.** Caracterización del lenguaje del sujeto A

ÍTEMs	Siempre	A veces	Nunca
<b>Lenguaje comprensivo “entender”</b>			
Percepción auditiva	x		
Memoria auditiva	x		
Identifica sonidos	x		
Diferencia sonidos	x		
Identifica parámetros de intensidad (fuerte-suave)	x		
Identifica parámetros de duración (largo-corto)	x		
Identifica parámetros de timbre (grave-agudo)		x	
<b>Lenguaje expresivo “hablar”</b>			
Capacidad fonoarticulatoria	x		
Dominio de los fonemas	x		
Uso correcto de la sintaxis	x		
Emplea convenciones sociales		x	
Utiliza frases secuencia SVO	x		
Relata experiencias del pasado	x		
Usa adecuadamente singular y plural	x		
Utiliza correctamente pronombre yo	x		
Adecuar la voz a la situación		x	
Marca pausas en su evolución	x		
Capacidad de parafrasis (decir lo mismo de distinta manera)		x	
<b>Lenguaje comprensivo “leer”</b>			
Relación entre fonema y grafema		x	
Discriminación visual entre grafismos diferentes	x		
Percepción de fonemas idénticos	x		
Interpretación signos interrogación	x		
Interpretación signos admiración		x	
<b>Lenguaje expresivo “escribir”</b>			
Sentido y dirección de la escritura	x		
Ortografía buena	x		
Adecuación de la escritura al espacio disponible	x		
Agilidad y rapidez en la escritura		x	
Autoexigencia en la calidad del producto	x		

**Tabla 5.** Caracterización del lenguaje del sujeto B

ÍTEMS	Siempre	A veces	Nunca
<b>Lenguaje comprensivo “entender”</b>			
Percepción auditiva	x		
Memoria auditiva	x		
Identifica sonidos	x		
Diferencia sonidos	x		
Identifica parámetros de intensidad (fuerte-suave)			
Identifica parámetros de duración (largo-corto)	x		
Identifica parámetros de timbre (grave-agudo)	x		
<b>Lenguaje expresivo “hablar”</b>			
Capacidad fonoarticulatoria	x		
Dominio de los fonemas	x		
Uso correcto de la sintaxis	x		
Emplea convenciones sociales	x		
Utiliza frases secuencia SVO	x		
Relata experiencias del pasado		x	
Usa adecuadamente singular y plural	x		
Utiliza correctamente pronombre yo	x		
Adecuar la voz a la situación		x	
Marca pausas en su evolución	x		
Capacidad de parafrasis (decir lo mismo de distinta manera)		x	
<b>Lenguaje comprensivo “leer”</b>			
Relación entre fonema y grafema	x		
Discriminación visual entre grafismos diferentes		x	
Percepción de fonemas idénticos	x		
Interpretación signos interrogación		x	
Interpretación signos admiración		x	
<b>Lenguaje expresivo “escribir”</b>			
Sentido y dirección de la escritura	x		
Ortografía buena	x		
Adecuación de la escritura al espacio disponible	x		
Agilidad y rapidez en la escritura		x	
Autoexigencia en la calidad del producto		x	

Como reflejan ambas tablas, los dos sujetos tienen un desarrollo lingüístico propio de su edad: responden ajustadamente a lo que se le pregunta, sin dificultades para comprender ni expresarse de forma contextualizada; son capaces de narrar historias que se les ha contado anteriormente, por ejemplo, un cuento; poseen un léxico muy rico, preciso y abundante; preguntan constantemente para satisfacer esa necesidad de saber; no presentan dificultades para articular los fonemas de su lengua materna; entre otras.

### *3.1.2 Formalización de la propuesta didáctica: objetivos didácticos y tarea de comprensión/producción.*

La formulación de la propuesta didáctica está vinculada al marco normativo del Decreto Foral 23/2007, de 19 de Marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de Educación infantil en la comunidad foral de Navarra.

Allí se recomienda un trabajo integrado en Educación Infantil que recorra las tres áreas: "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal", "Conocimiento del entorno" y "Lenguajes: comunicación y representación" <sup>14</sup>.

La primera área curricular, "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal", se hace presente en esta propuesta didáctica en el desarrollo del autoconcepto y de la identidad personal del niño/a. Es decir, cómo el propio sujeto, a través de la descripción de las fotografías personales y su posterior narración, va construyendo y afianzando su propia identidad.

La segunda, "Conocimiento del entorno", queda reflejada en cómo el sujeto construye el pensamiento histórico y comprende el cambio y la continuidad que se produce no solo en su propia vida, sino también en la propia sociedad. El trabajo con las fotografías patrimoniales y con los principios históricos es, evidentemente, uno de los ejes vertebradores de toda la intervención didáctica.

La última área curricular, "Lenguajes: comunicación y representación", está presente a lo largo de toda la propuesta didáctica, porque la finalidad última es que el sujeto evolucione desde una mera descripción de lo que ve en las fotos hasta una narración significativa, donde integre los principios históricos trabajados. Por lo tanto, en esta propuesta didáctica, adquiere una especial importancia la competencia en comunicación lingüística, porque, a través del lenguaje, el sujeto llega a comprender y verbalizar el cambio o la continuidad que se producen en las diferentes fotografías personales, familiares y patrimoniales (lenguaje plástico y audiovisual).

---

<sup>14</sup> En Educación Primaria o Secundaria, la integración se debe hacer transversalmente por medio de las competencias básicas (Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia cultural y artística, Competencia social y ciudadana, Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal ).

El currículo oficial, a este respecto, nos ofrece una bella definición de la competencia comunicativa:

*"La competencia comunicativa es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos, tanto de forma oral como escrita, en la amplia gama de contextos sociales y culturales- escuela, trabajo, hogar y ocio"* (Decreto Foral 24/2007, Anexo I. Competencias básicas).

En definitiva, la integración de las tres áreas de Educación Infantil queda patente en el establecimiento de los objetivos didácticos. Así, el objetivo central de la secuencia didáctica es que el sujeto construya diferentes discursos narrativos (autobiográfico-biográfico-histórico) con la ayuda de las fotografías de un álbum personal-familiar-patrimonial. Con este material, se pretende que el sujeto identifique conceptos históricos como el cambio o la continuidad en diferentes contextos, tanto personales-familiares como sociales. Es decir, construir una explicación del pasado desde la interpretación de los hechos en su presente. Los objetivos didácticos concretos y específicos son los siguientes:

- Desarrollar el lenguaje del sujeto, a través de la formulación de diferentes propuestas, permitiéndole expresar sus ideas, conocimientos e intereses.
- Utilizar la lengua oral como modo de comunicación.
- Describir con precisión las imágenes familiares y patrimoniales.
- Construir distintas narrativas (autobiográfica, biográfica e histórica), donde el sujeto utilice recursos lingüísticos y pragmáticos adecuados (primera o tercera persona, conectores temporales, verbos en pasado o en presente, etc.).
- Desarrollar un pensamiento histórico en el sujeto que le ayude a comprender el tiempo, los cambios y transformaciones que se pueden dar en la vida personal y social, con la ayuda de los recursos fotográficos.
- Producir hipótesis y explicaciones para los cambios y continuidades que se pueden dar en la vida personal y social.
- Desarrollar valores de respeto, de cuidado, empáticos, etc. en relación con el patrimonio local.

Para que el sujeto alcance estos objetivos, es imprescindible el desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas y actitudes relativas a su comunicación lingüística. Ello le permitirá evolucionar desde una narración autobiográfica hasta una narración histórica, de lo conocido a lo desconocido. Construirá, así, un pensamiento con explicación histórica en relación con el patrimonio cultural local.

Todo esto es lo que pretende la propuesta didáctica con la que hemos trabajado. Su formulación gira en torno a dos procesos esenciales en el enfoque comunicativo: comprensión y producción.

## 1. COMPRENSIÓN

- a. La comprensión de las imágenes está íntimamente relacionada con la descripción de las fotografías y los esquemas mentales del sujeto. Se podría caracterizar como una "comprensión más literal o explícita".
- b. La comprensión más profunda y analítica ("comprensión implícita") está relacionada con la concepción del tiempo. Al finalizar la propuesta didáctica, el niño ha evolucionado desde la comprensión de lo cercano y familiar hacia lo histórico, entendiendo conceptos importantes como son el cambio o la continuidad.

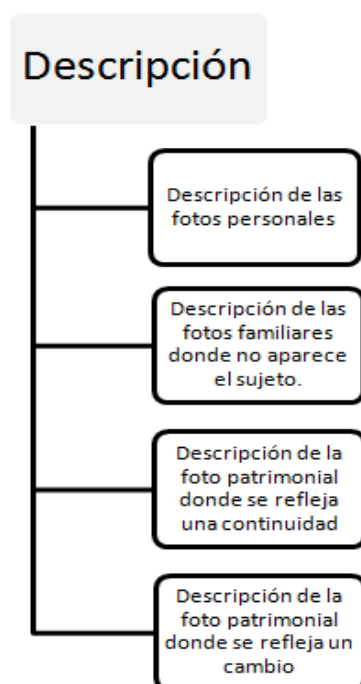
## 2. PRODUCCIÓN:

### a. Descripción

En un primer momento, la descripción será natural, sin ningún tipo de intervención. Este primer paso servirá para conocer sus conocimientos previos y activar sus esquemas mentales en un contexto personal y familiar conocido.

A continuación, se realizará una segunda descripción planificada-pautada, donde el sujeto identifique elementos formales de la fotografía.

La tercera y última descripción, la denotativa, incorporará principios históricos (simultaneidad, continuidad, cambio...) y se integrará en un discurso narrativo.



**Figura 5.** Actividades de la propuesta didáctica en el proceso de producción entorno a la descripción.

#### b. Narración

Como se acaba de ver, el trabajo progresivo con las descripciones desemboca en un pequeño discurso narrativo que incorpora la explicación causal. La narración del sujeto, que en un primer momento ha sido autobiográfica, puesto que relataba sus propias vivencias en primera persona, irá evolucionando hacia una narración biográfica- histórica en tercera persona.

En relación a ese proceso de producción y comprensión, se van a llevar a cabo una serie de estrategias. Además, de los refuerzos positivos verbales para ofrecer seguridad en el sujeto.

- Estrategias para la comprensión:
  - El uso del recurso significativo de la fotografía.
  - Activación de conocimientos previos por parte del sujeto a través de la descripción.

- 
- Utilización de "Don preguntón", para guiar el análisis y posterior narración del sujeto.
  - Formulación de preguntas para potenciar el conocimiento y comprensión de la fotografía.
  - Identificación de aspectos importantes en la foto.
  - Utilización de ejemplos personales del sujeto para comprender conceptos de difícil comprensión, como son el cambio, continuidad, etc.
  - Reflexión acerca de los posibles errores de comprensión a través de hipótesis, preguntas, etc.
  - Comparación de diferentes fotografías para la comprensión del cambio y la continuidad en diferentes momentos.
- Estrategias para la producción:
    - El uso del recurso significativo de la fotografía.
    - Utilización de preguntas para centrarse en detalles, en diferentes conceptos, etc. y comentarios abiertos para conocer las ideas, conocimientos del sujeto.
    - Reflexión acerca de las verbalizaciones del sujeto, si lo que está diciendo es lo que está pensando.
    - Utilización de la escritura como modo de expresión.
    - Comparación de diferentes fotografías para la producción del cambio y la continuidad en diferentes momentos.
    - Reflexión acerca de los posibles errores de producción a través de hipótesis, preguntas, etc.

En el epígrafe de “3.2.3 Tarea compleja con la secuencia de actividades”, se desarrollarán en profundidad las actividades planteadas para trabajar los dos procesos citados anteriormente. Se plantea continuación, un pequeño cronograma de la misma.

**Tabla 6.** Cronograma de la intervención didáctica

	<b>SUJETO A</b>	<b>SUJETO B</b>
<b>ANTES</b>  (1º sesión)	Creación del álbum de fotos personal y familiar.  Conocimientos previos y activación de esquemas a través de preguntas sobre contexto personal y familiar.	Conocimientos previos y activación de esquemas a través de preguntas sobre contexto personal y familiar.
<b>DURANTE</b> (2º-3º-4º sesión)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura multisensorial- emotiva: Descripción natural, sin intervención. Expresión escrita, poniendo un título a cada foto.</li> <li>2. Lectura formal-pautada: “Don preguntón”, para conocer elementos formales de la fotografía. Conceptos de cambio. Lectura atendiendo a lo trabajado.</li> <li>3. Lectura denotativa: Ordenación de la secuencia fotográfica “Narra tú vida o cuéntame tú vida</li> </ol>	
<b>DESPÚES</b> (5º sesión)	Descripción patrimonial “continuidad”  Descripción patrimonial “cambio”	Descripción patrimonial “continuidad”  Descripción patrimonial “cambio”

El material que se utilizará para su ejecución será un álbum de fotografías personales y familiares y dos fotografías del patrimonio cultural local donde se reflejen dos principios históricos fundamentales: la continuidad y el cambio.

### *3.1.3 Diseño de las herramientas de evaluación: tablas de observación, grabaciones, pruebas...*

Documentar la intervención didáctica es esencial para evaluar sus resultados y reflexionar sobre ellos. A lo largo de la propuesta didáctica, se han utilizado tres herramientas de evaluación:



- Diario de clase, donde se anotan respuestas significativas que se observan en las sesiones. En diferentes momentos, el sujeto A realiza producciones espontáneas que, por su importancia, se anotan<sup>15</sup>.
- Grabaciones en audio de todas las sesiones planteadas. Como las actividades de la propuesta son mayoritariamente orales, se graban para facilitar su posterior valoración<sup>16</sup>.
- Tabla de observación, que permitirá contrastar los resultados del sujeto A y del sujeto B. Al sujeto A se le aplicará en tres sesiones de la propuesta: antes (1ª sesión), durante (4ª sesión) y después (5ª sesión). La comparación de las tres tablas obtenidas nos permitirá conocer su posible evolución. Al sujeto B, en cambio, solamente se le aplicará en dos momentos: al principio, como evaluación inicial, y cuando lo enfrentemos a las fotografías patrimoniales. Estos dos momentos coinciden con la 1ª y la 5ª sesión del sujeto A, lo que permitirá comparar resultados<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Ver el Anexo 1.

<sup>16</sup> Todas ellas se especifican en el Anexo 2.

<sup>17</sup> Ver el Anexo 3.

**Tabla 7.** Tabla de observación.

	Si	No	Observaciones
Utiliza la 1ª persona cuando está presente.			
Utiliza la 3ª persona cuando no está presente.			
Utiliza conectores temporales: anterioridad (antes que, hace tiempo, antiguamente, al principio,)			
Utiliza conectores temporales: simultaneidad (mientras, durante, al mismo tiempo)			
Utiliza conectores temporales: posterioridad (después de, más tarde, finalmente)			
Utiliza conectores causales			
Conjuga correctamente los verbos			
Utiliza verbos en pasado			
Diferencia sucesos del presente-pasado			
Correcta utilización del antes- después			
Sitúa cronológicamente un hecho-acontecimiento			
Ordena cronológicamente su secuencia fotográfica			
Aprecia la evolución a través de las fotos			
Reconoce elementos de cambio en la fotografía			
Explica el cambio en la fotografía			
Aprecia la continuidad en las fotografías			

### 3.2 Realización de la secuencia de actividades didácticas

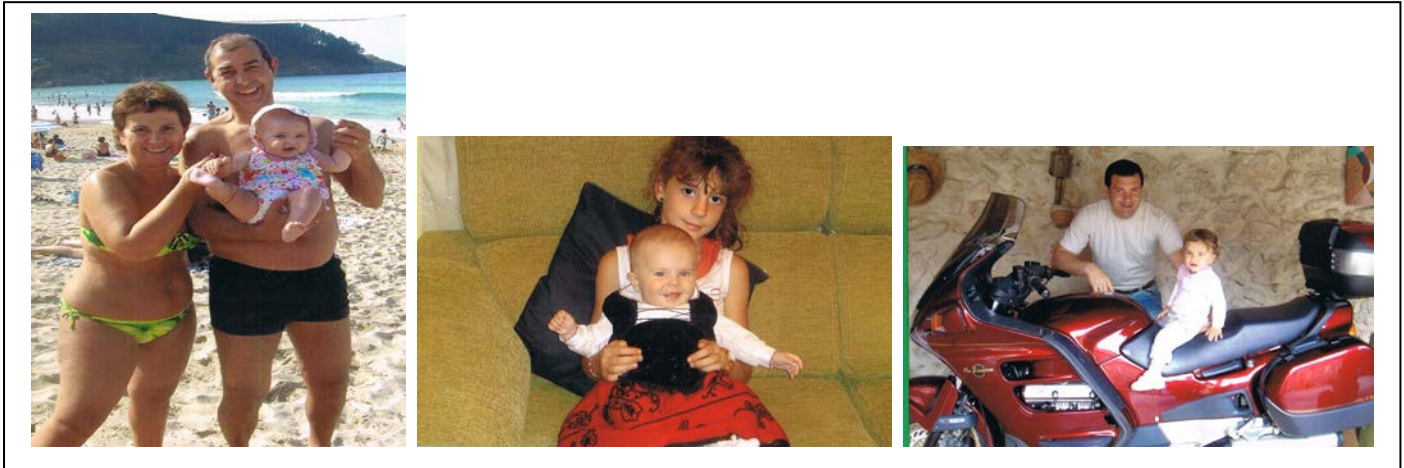
#### 3.2.1 Elaboración de los álbumes fotográfico personal y familiar del sujeto.

La propuesta didáctica parte de la creación de un álbum personal familiar por parte del sujeto A. El material se compone de:

- 1º Grupo de fotos: el sujeto con menos de tres años. Aspectos fundamentales:
  - Antes de los tres años, el sujeto tiene lo que se denomina “amnesia infantil”, por lo que esos hechos son contados por el sujeto tras una

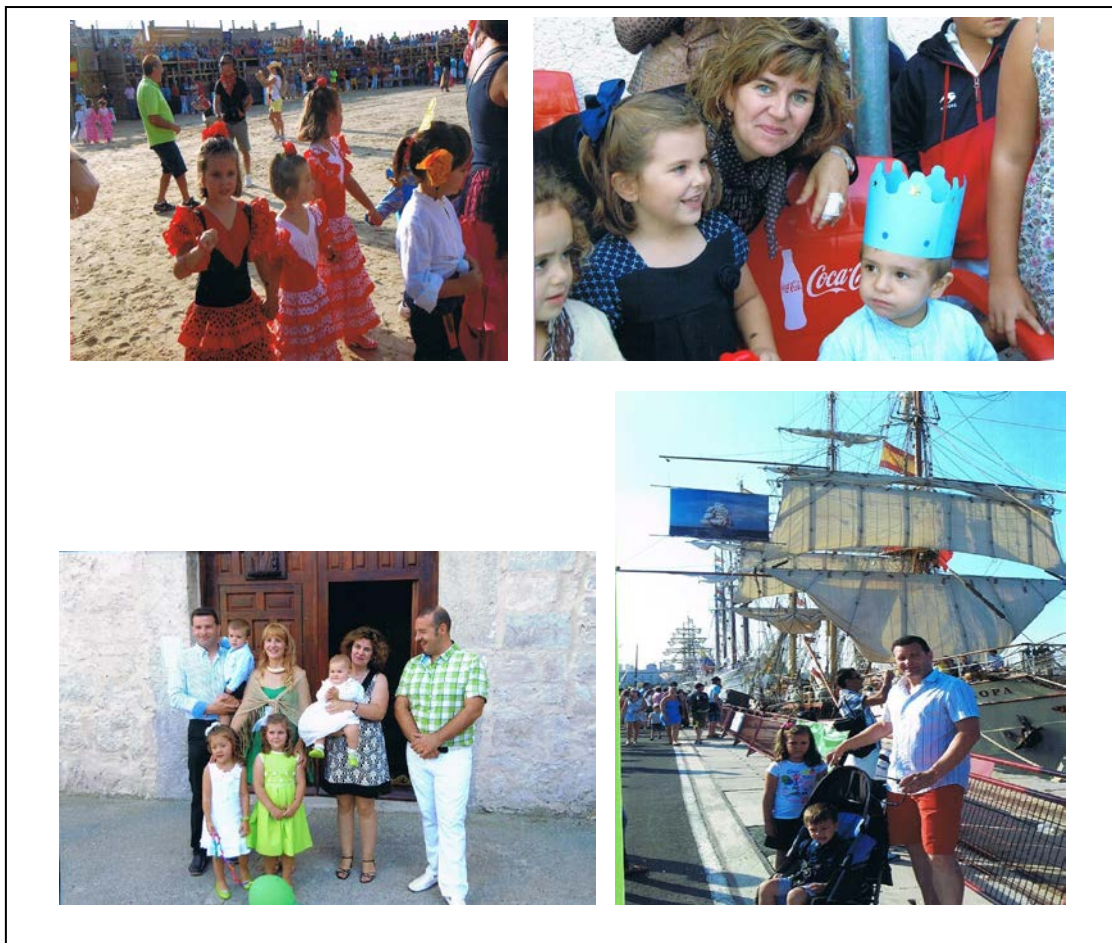
reelaboración de lo que terceras personas le han narrado. Son recuerdos elaborados.

- La utilización de la primera persona.



**Figura 6.** Fotografías personales del primer grupo.

- 2º Grupo de fotos: el sujeto con su familia, en acciones habituales en su contexto patrimonial local. Aspectos fundamentales:
  - A partir de los tres años el sujeto tiene recuerdos propios que vivencia en primera persona.
  - Diferentes contextos, el personal y el local.
  - La utilización de la primera y tercera persona.



**Figura 7.** Fotografías personales del segundo grupo.

- 3º Grupo de fotos: fotos familiares donde no aparece el sujeto. Aspectos fundamentales:
  - Utilización de la tercera persona.
  - Observación y constatación de los cambios que se han producido.



**Figura 8.** Fotografías familiares del tercer grupo.

En esta primera sesión de la intervención, el sujeto trabajará con diferentes fotografías seleccionadas por su madre siguiendo las directrices anteriores. Con estas fotografías deberá crear su álbum<sup>18</sup>. Para ello, se colocarán las fotografías en la mesa de trabajo, al lado de diversas cartulinas de colores en las que las pegará.

### *3.2.2 Comprensión / producción inicial*

La primera sesión de la propuesta didáctica es idéntica para ambos sujetos. Se trata de una descripción oral espontánea. A cada uno se le pregunta: cómo se llaman sus padres, si tiene hermanos y si son mayores o menores, dónde vive, cuál es su colegio, si tiene pueblo y cómo se llama, qué le gusta hacer allí, cuáles son sus fiestas, dónde suelen ir de vacaciones, cuáles son sus aficiones, etc.

<sup>18</sup> Las fotos y el propio álbum pueden consultarse en el Anexo 4.



Con esta primera sesión común se consigue conocer el desarrollo lingüístico previo de ambos sujetos, a los cuales se graba. Esta primera filmación sirve para completar la tabla de caracterización del lenguaje de los sujetos a esa edad.

### 3.2.3 Tarea compleja con la secuencia de actividades

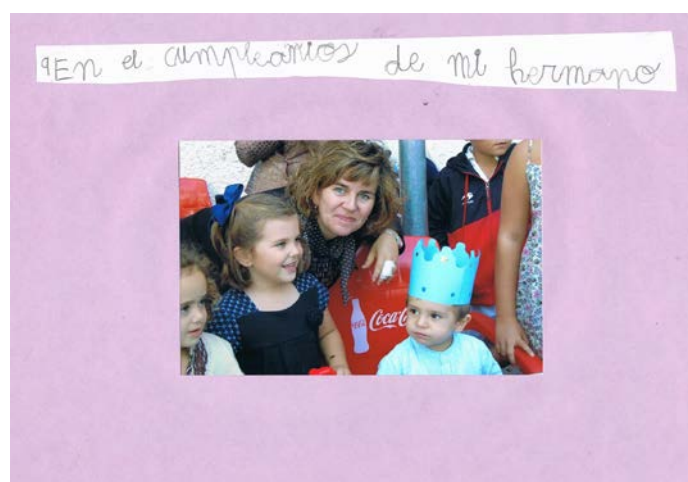
Esta fase de la intervención solo la lleva a cabo el sujeto A. A continuación se detallan las actividades que se desarrollan en las tres lecturas que se realizarán en el "durante" de la propuesta didáctica. Se utilizan estrategias de comprensión y de producción, y se fomenta que el sujeto convierta el discurso descriptivo espontáneo inicial en histórico, con el trabajo e interiorización de diferentes conceptos históricos.

#### 1. MULTISENSORIAL-EMOTIVA

En un primer momento, se establece un diálogo con el sujeto, preguntando si se acuerda que es lo que se hizo en la sesión pasada, para activar los conocimientos acerca de lo que estamos trabajando, de lo observado, aprendido...

A continuación, se colocan las imágenes personales y familiares encima de la mesa y se pide al sujeto que las describa, sin ningún tipo de intervención.

Por último, se pide al sujeto que ponga un título<sup>19</sup> a cada una de las fotos, para después escribirlo en la imagen correspondiente.

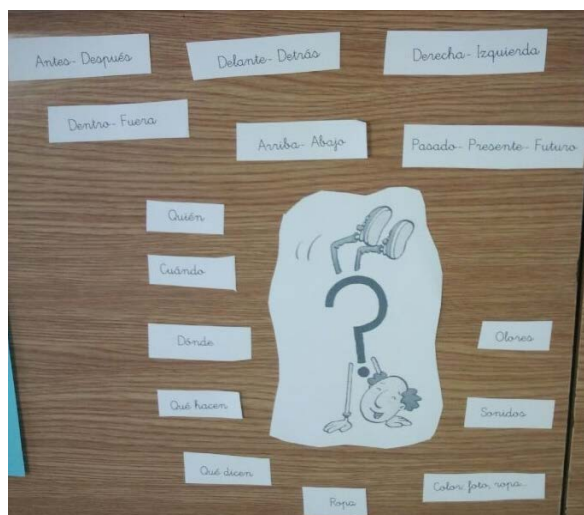


**Figura 9.** Ejemplo de foto y título propuesto por el Sujeto A.

<sup>19</sup> Las fotos pueden consultarse en el Anexo 5

## 2. FORMAL PAUTADA

Mediante el diálogo con el sujeto, se recuerda lo realizado en la sesión anterior. Después, comienza una nueva actividad para la que se utiliza la figura de “Don preguntón”. Este recurso didáctico es una figura del método "Letrilandia" utilizado en el colegio para conocer el signo interrogatorio, por lo que resulta familiar para el sujeto.



**Figura 10.** "Don Preguntón"

Con la ayuda de "Don Preguntón", se establece una conversación con el sujeto: *“¿Qué podemos preguntar a Don preguntón para saber más cosas acerca de la foto?”*. En esa interacción se hace hincapié en aspectos como dónde se hizo la foto, quién aparece, cuándo se hizo, qué hacen, qué ropa llevaban, qué sentimientos expresa el protagonista (feliz- triste), cuál es el color de la foto, qué olores o sabores evoca... Además, aprovechando la descripción enriquecida de las fotografías, se introducen pequeñas explicaciones sobre conceptos históricos como el cambio (*“Antes eras un bebé que no caminaba, pero ahora has cambiado, tienes 5 años y sabes andar, correr...”*); sobre los tiempos verbales (*“Ahora es presente, lo que quieres ser tú de mayor es futuro y cuando naciste es pasado”*); sobre conceptos espaciales (arriba-abajo), etc.

A continuación, se le presentan las fotos familiares y se le pide que vuelva a describir las fotos teniendo en cuenta lo aprendido con “Don preguntón”. Si el sujeto se

enfrenta a un conflicto cognitivo o no sabe qué decir, se le ayuda con el empleo de las estrategias explicadas.

### 3. DENOTATIVA O ANALITICO GUIADA

Con un diálogo previo, se recuerda todo lo trabajado en las anteriores lecturas. Se utilizan fotografías donde el sujeto es protagonista. De esta forma, se recuperan cuestiones relacionadas con "Don preguntón", con los elementos formales de la foto y los conceptos históricos trabajados en la sesión anterior.

A continuación, se colocan en la mesa las imágenes personales donde aparece el sujeto y se le pide que las ordene cronológicamente, de más antigua a más reciente. Tras ordenarlas, se le pregunta por qué lo ha realizado así.



**Figura 11.** Secuencia de fotografías personales ordenada.

Para finalizar, con la secuencia cronológica que el sujeto ha realizado con sus fotos personales, se potencia una narración autobiográfica. La consigna es: *"Narra o cuéntame tu vida"*.

En un segundo momento, se realiza la misma actividad pero con las fotos familiares donde el sujeto no aparece. Con ellas, se constatan los cambios y se trabaja la narración en tercera persona (narración biográfica).

#### 3.2.3 Producción autónoma final

La última fase de la propuesta didáctica la realizan los dos sujetos, aunque de forma diferente. A la secuencia de actividades del sujeto A, se le añade un nuevo elemento, dos fotografías patrimoniales-locales de su contexto cercano:



- Una foto antigua de un elemento patrimonial que aparecía en el 2º grupo de fotos. Aspectos fundamentales:
  - Es importante que el sujeto lo reconozca claramente y se contextualice antes de trabajar la imagen.
  - La utilización de la tercera y primera persona.
  - Trabajar la continuidad y los pequeños cambios que se puedan observar.
- Una foto de un elemento patrimonial desaparecido pero perteneciente al contexto local del sujeto. Aspectos fundamentales:
  - Es importante que el sujeto reconozca algunos elementos para identificarlo y se contextualice antes de trabajarla.
  - La utilización de la primera y tercera persona.
  - Trabajar el cambio histórico que se produce y la narración de dicho cambio.



**Figura 12.** Fotografía elemento cambio.  
Cuestación Misericordia 1928



**Figura 13.** Fotografía elemento  
continuidad. Niñas y cabezudos 1950

La sesión con el sujeto A comienza con el diálogo habitual. Se recuperan los conocimientos y conceptos trabajados en las lecturas de las sesiones anteriores.

Después se colocan en la mesa la fotografía donde aparece un familiar con los gigantes de Pamplona y la foto patrimonial de un cabezudo con tres niñas de la mano. Ambas evidencian una continuidad del pasado en el presente, aunque también contienen pequeños elementos de cambio.



**Figura 14.** Comparación de la fotografía patrimonial con la familiar.

En primer lugar, se contextualizan las dos fotos. En la foto familiar, como el sujeto ya describió, aparece la abuela al lado de un gigante en la fiesta de San Fermín. En la imagen antigua, de indudable valor patrimonial y artístico, un cabezudo de la Comparsa de Gigantes y Cabezudos de Pamplona da la mano a tres niñas. Ambas fotos están realizadas en las calles del Casco Antiguo de la ciudad.

En un segundo momento, se pide al sujeto que observe y que nos responda a una serie de preguntas que le vamos a ir realizando: qué es esta foto; qué ves en la foto; de cuándo crees que es esta foto; qué ha cambiado; qué no ha cambiado; quiénes son estas niñas; crees que visten igual que ahora; por qué no estás tú en la foto... Tras esas lecturas, similares a las realizadas en sesiones anteriores, se pide al sujeto que nos narre qué ocurre en las fotos. Se trabaja, así, la narración en tercera persona

(narración biográfica en el caso de la abuela y narración histórica, en la fotografía del cabezudo).

Para finalizar la secuencia de actividades, se le coloca otra imagen del patrimonio local en la mesa. En ella, esta vez, se observa un cambio notable: aparecen varios personajes (niños, policías, cura) vestidos de manera muy diferente a la actual, en la plaza del Ayuntamiento de Pamplona, donde también se observan cambios urbanísticos. Para realizar las actividades, se procede de forma similar a lo realizado en la actividad anterior.



**Figura 15.** Trabajo con la fotografía patrimonial.

Con el sujeto B solamente se trabaja con las imágenes patrimoniales locales. Se le pide que responda a las mismas preguntas preparatorias y que elabore las narraciones sobre qué ocurre en ellas. Sus producciones nos servirán más tarde para contrastar los resultados del sujeto A.


## 4. RESULTADOS E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

### 4.1 Resultados

La investigación educativa planteada en el Trabajo Fin de Grado, construir el tiempo mediante la utilización de las fotografías personales, familiares y patrimoniales, permite observar si se verifican o no las hipótesis de partida. Veamos, en primer lugar, unos ejemplos en los que se constata la evolución del sujeto.

#### 1. EVALUACIÓN DE LA EVOLUCIÓN DEL DISCURSO DEL SUJETO A

**Tabla 8.** Evaluación de la evolución del discurso: 1º ejemplo

	<b>Describe la fotografía (1ª sesión)</b>
	<i>"Estoy en Pontevedra, en la playa; con Elisa, con Juan y conmigo".</i>
	<b>Narra o cuenta tu historia personal (4ª sesión)</b>  <i>"Estaba en Pontevedra en la playa con mi tío y mi tía, Elisa y Juan. Yo era más pequeña. Se hizo en el pasado; ahora soy más mayor. Llevábamos bañador para bañarnos, estábamos en verano y hacía mucha calor, porque yo llevaba un gorro, para que no me diera el sol en la cabeza".</i>


En este primer ejemplo, podemos observar cómo el sujeto evoluciona de una mera descripción de la fotografía personal a una construcción narrativa. La producción del sujeto es mucho más amplia y rica introduciendo diferentes elementos lingüísticos, que se desarrollan a continuación.

En la primera sesión, el sujeto realiza una descripción libre donde verbaliza únicamente dónde está (*"Estoy en Pontevedra, en la playa"*) y quiénes aparecen en la

fotografía ("*con Elisa, con Juan y conmigo*"), es decir, describe con pocas palabras lo superficial de la foto.

En cambio, en la cuarta sesión, el sujeto es capaz de construir una narración a partir de la observación detallada de la fotografía y el trabajo realizado en sesiones anteriores con ella. Podemos observar diferentes elementos que indican una construcción narrativa del hecho histórico sucedido en el pasado. El sujeto utiliza verbos como "*Estaba, era, hacía*" indicando que él mismo empieza a tener conciencia de la temporalidad, cuándo se dio el momento de la fotografía ("*Se hizo en el pasado*") o se compara físicamente para dar una explicación a esa secuencia temporal ("*Yo era más pequeña. Ahora soy más mayor*"). Destaca especialmente la utilización de las causales, para dar mayor fiabilidad a su discurso y para expresar las causas de una observación ("*estábamos en verano y hacía mucha calor, porque yo llevaba un gorro, para que no me diera el sol en la cabeza*"). No menos importante es la introducción de conectores temporales en el discurso, como el "ahora" que emplea una comparación entre el presente y pasado, comprendiendo así los cambios o continuidades reflejados en la fotografía.

**Tabla 9.** Evaluación De La Evolución Del Discurso: 2º Ejemplo

	<b>Describe la fotografía (1ª sesión)</b>
	<i>"Estoy en un bautizo con mis amigos (pausa) con mi padre, con mi hermano, con mi amiga y con yo".</i>
	<b>Narra o cuenta tu historia personal (4ª sesión)</b>
	<i>"Estábamos en un bautizo con Selene, con su hermana Yaiza, con su madre, con mi padre, mi hermano, con su padre Óscar. Es en Montemayor, fuera de la iglesia, delante de la puerta". "Podemos estar en verano, porque íbamos con vestido". "Estábamos contentos, porque era el bautizo de la hermana de Selene". "Esta foto es en color". "... y mi madre cogiendo a Yaiza y arriba están mi padre, mi hermano, Yaiza, mi padre y Óscar".</i>

En este segundo ejemplo, se vuelve a comprobar que el sujeto, tras el trabajo didáctico, es capaz de construir una narrativa histórica mucho más rica y con muchos más matices. Integra, en su producción, elementos del género autobiográfico.

En la primera sesión, el sujeto vuelve a describir de manera libre dónde está (*"Estoy en un bautizo"*) y con quién está (*"con mis amigos (pausa) con mi padre, con mi hermano, con mi amiga y con yo"*).

En cambio, en la cuarta sesión, la producción es mucho más amplia, dando más detalles de la propia fotografía (*"Es en Montemayor, fuera de la iglesia, delante de la puerta"*).

El sujeto no solo describe lo que ve, sino que extrae diferentes mensajes que giran en torno a la fotografía como sentimientos, valores, explicaciones a lo que se puede

observar en la imagen, etc. En este ejemplo se puede observar cómo el sujeto introduce en su narración los sentimientos ("*Estábamos contentos*") dando una explicación a ello ("*porque era el bautizo de la hermana de Selene*"). Además, establece hipótesis tras la observación de la vestimenta que llevaban en ese momento, mostrando su pensamiento causal ("*Podemos estar en verano, porque íbamos con vestido*").

La evolución del discurso del sujeto A, como hemos observado en los ejemplos anteriores, ha pasado de una verbalización descriptiva de lo que él mismo percibía en la fotografía tras un vistazo a una narración construida con diferentes elementos del género autobiográfico. Todo ello ha sido logrado con el trabajo de las diferentes actividades de la propuesta didáctica. La finalidad era alcanzar un desarrollo lingüístico que permitiera la construcción de una narrativa. Era el primer paso para observar y comprender el tiempo histórico.

## 2. ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS TRABAJADOS EN EL DISCURSO DEL SUJETO A

A continuación se enumeran diferentes elementos lingüísticos trabajados en el discurso del sujeto A, a través de la propuesta didáctica de la investigación educativa.

### a. Verbos en pasado

En la primera sesión, donde se le pide al sujeto que describa las fotografías de su álbum personal y familiar, éste utiliza constantemente el verbo "estar" en presente para describir lo que ve, por ejemplo: "*Estoy en Montemayor con mi prima*", "*Estoy en Candanchú con mi madre y mi padre*", "*Estoy en Espantabrujas con mi padre, con Raúl, con Josema y con Álvaro*", etc.

En cambio, en la mini narración de la cuarta sesión, el sujeto, tras el trabajo detallado de la fotografía, utiliza verbos en pasado "*Estábamos, íbamos*". A pesar de que se observa, en alguna ocasión, la utilización de algún tiempo verbal en presente "*es, podemos estar*". Un ejemplo claro de ello es: "*Estábamos en Sanfermines, una fiesta. Mi abuela y los gigantes, va vestida de blanco y rojo porque es San Fermín. Mi abuela está haciéndose una foto detrás del gigante*".

En un primer momento, no distingue la foto y lo que ese momento plasmaba en un pasado, sino que se queda con la realidad de la imagen en el presente. La fotografía es una ilusión de la realidad, la mira como objeto presente dentro de su contexto, por lo que es normal que el sujeto utilice los verbos en dicho tiempo para describir lo que ve, sin darse cuenta de que esa fotografía no se ha realizado en el mismo momento de la descripción, sino que es anterior a su producción.

Tras la intervención didáctica, el sujeto empieza a tener conciencia de la temporalidad, por lo que empieza a narrar un discurso en pasado. La combinación de ambos tiempos verbales indica que el sujeto empieza a tomar conciencia e interiorizar el pasado.

#### b. Utilización de la primera y la tercera persona

La utilización de la primera y la tercera persona es un aspecto de gran importancia en la narración autobiográfica y biográfico-histórica, por lo que se ha ido observando a lo largo de la investigación educativa.

El paso de la utilización de la primera persona, cuando el sujeto está presente, a la tercera persona, cuando no está presente en la fotografía, ha tenido grandes dificultades. A lo largo de todas las actividades el sujeto varía la utilización de la persona gramatical, por lo que no se sabe si ese concepto está dominado por el sujeto o no.

En la primera sesión, cuando se pide al sujeto que describa todas las fotografías, únicamente utiliza la primera persona, a pesar de que no aparezca en las imágenes (*"Estoy con Montemayor con mi padre, con Carlos y con Tío Celso", "Estoy en Sanfermines, en Pamplona, con los gigantes, está mi abuela", "Estoy en mi pueblo", etc.*).

En la segunda sesión y posteriores, cuando vuelve aparecer esta controversia, se interviene mediante preguntas de si el sujeto está presente en la fotografía o no:



- *"En una estoy con mi padre, con mi tío y con mi otro tío y ellos están cocinando". Pero ¿tú estás en la foto? "No". ¿Entonces? "Esta mi padre, mi tío y mi otro tío cocinando" ( 2º sesión).*
- *"Estábamos en la casa de mi abuela haciendo alubias". ¿Tú apareces en la foto? "No" (Continúa, sin pararse en ello. 3º sesión).*
- *"Estábamos en la nieve con mi padre, mi madre y mi hermano, yo". ¿Tú apareces en la foto? "Estábamos haciéndola mi hermano y yo" ( 2º- 4º sesión).*
- *"Estamos Lucía, mi padre y Gonzalo. Derecha está mi padre y Gonzalo tiene detrás a Lucía y mi padre". ¿ Quién es Lucía? "Una niña" (Se refiera a ella misma. 3º sesión).*
- *"Gonzalo al lado de su hermana Lucía". ¿Quién es Lucía? "Yo" (4º sesión).*

En esta investigación educativa, la imagen parece estar desligada de su ser (del sujeto), por lo que ante estas producciones se pueden dar varias explicaciones:

- Que, en la producción *" Gonzalo al lado de su hermana Lucía"*, por ejemplo, el sujeto esté ofreciendo un discurso independiente de su propio yo.
- O que la formulación de la pregunta del investigador influya en la contestación del propio sujeto: ¿Quién es Lucía? *"Una niña"*. Ambas producciones en tercera persona.
- Que la alternancia entre la primera persona y la tercera marque la evolución del propio sujeto en cuanto al lenguaje y la narración.

#### c. Conectores temporales y construcción del tiempo

En un primer momento de la propuesta didáctica, los dos sujetos crean sus propias "hipótesis infantiles" del pasado, ya que no son capaces de dar una explicación a los cambios o continuidades que se observan en las fotografías y la manera de crear ese pensamiento histórico es mediante dicha formulación llamémosla "ingenua". El sujeto A, a través del trabajo de las actividades didácticas, va a ir construyendo la historia, el pasado, y abandonándolas. En

cambio, el sujeto B se queda en esas "hipótesis infantiles", sin desarrollar la construcción histórica. Un ejemplo de ellas puede ser la siguiente intervención:

*"Estábamos en la nieve con mi padre, mi madre y mi hermano, yo" ¿Tú apareces en la foto? "Estábamos haciéndola mi hermano y yo"; "Es un cocinero porque lleva la tabla de cortar comida".*

El sujeto A, mediante el trabajo de las actividades planteadas en la propuesta educativa, va conociendo diferentes conectores temporales que va integrando a sus narraciones. En concreto, se observa la utilización de conectores temporales de anterioridad y posterioridad, comparando diferentes elementos de la fotografía. Algunas producciones son: *"Los niños de antes van vestidos de blanco y negro y los de ahora de colores", "Después, fuimos a las barracas", "Ahora van vestidos de azul y verde y blanco y en el pasado de negro y blanco".*

Sin embargo, el sujeto no utiliza conectores de simultaneidad para dar explicación a las continuidades que se pueden observar en las fotografías (*"Que hay un gigante en una y otro gigante en la otra"*).

En la narrativa acerca de la construcción del tiempo histórico, el sujeto, como hemos observado anteriormente, utiliza conectores temporales, pero a veces no sitúa cronológicamente el momento en el que se realizó la foto. La respuesta constante por parte del sujeto es *"en el pasado"*, sin dar otra explicación como *"Cuando yo era pequeña", " Cuando tenía tres años"*, etc. Esto se observa en la siguiente interacción entre el sujeto y el observador: Lucía, ¿sabes cuándo se hizo la foto? *"En el pasado"*. ¿Pero cuándo? *"En el pasado, ya te he dicho"*. ¿Pero no sabes en qué momento del pasado se hizo la foto? *"No sé"*.

#### d. Conectores causales y pensamiento causal

Otro aspecto importante de la construcción de la narrativa del tiempo histórico es la utilización de conectores causales permitiendo al sujeto crear el pensamiento causal de los acontecimientos y de la historia. Para ello, se plantea al sujeto organizar cronológicamente la secuencia temporal del álbum personal y familiar.

El sujeto compara las diferentes fotografías personales, las secuencia temporalmente y, después, vuelve a observarlas, realizando algún cambio que el propio sujeto cree conveniente.

A continuación, se pregunta al sujeto por qué ha ordenado las fotografías de esa manera y éste lo verbaliza de la siguiente manera: *"Porque soy más pequeña y luego más mayor"*, *"Si estoy grande o pequeña"*, *"Si tengo largo o corto el pelo"*. Aprecia, así, el cambio producido en su propia persona y la evolución a través de las fotografías.

En cambio, dar una explicación ante la secuencia cronológica de las fotos familiares donde no aparece el sujeto le resulta más complejo, sin alcanzar una explicación fiable: *"Porque unas están más antiguas y otras más de ahora"*. ¿Pero cómo sabemos eso? *"Unas son de ahora y otras de antes"*. ¿Pero cómo lo sabes? *"No sé"*. ¿De cuándo son? *"No sé"*.

El sujeto comprende que las fotografías se han realizado en diferentes momentos; pero, al no tener un elemento común que permita la comparación de dichas imágenes, no sabe dar explicación ante la ordenación cronológica realizada. Lo que sí consigue, a lo largo de la intervención educativa, es la utilización de conectores causales por parte del sujeto para justificar estos cambios que se producen en las fotografías (*"Porque antes no había ropa blanca y roja"*); la ausencia de la propia persona en las imágenes (*"Porque se hizo en el pasado"*); el pasado (*"Porque unas están más antiguas y otras más de ahora"*, *"Porque soy más pequeña y luego más mayor"*), etc.

### 3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS CON EL SUJETO A

A lo largo de la propuesta didáctica se han llevado a cabo diferentes estrategias de comprensión y producción para facilitar ambos procesos. Todas ellas han permitido al sujeto el desarrollo lingüístico, la narración autobiográfica y la construcción del tiempo histórico a través del trabajo con la fotografía personal, familiar y social.

Una de las estrategias más significativas del proceso de comprensión, estrategia metacognitiva de apoyo, ha sido la utilización de la figura de "Don preguntón", ya que era un personaje conocido por el sujeto A y ha permitido conocer diferentes

elementos que componen la fotografía, guiando la posterior narración del sujeto. A través de las preguntas formuladas a "Don preguntón" (¿Qué es esa foto?, ¿Qué transmite la foto?, ¿En qué estación del año podemos estar?, ¿Cuándo se realizó la fotografía?, ¿Por qué no aparecías?, ¿Qué sentimientos, valores, etc. se ven reflejados en la fotografía?, etc), el sujeto iba conociendo elementos formales e históricos de la fotografía, construyendo el momento en el que se realizó la imagen, comprendiendo el cambio o la continuidad o dando explicación al pasado.

Otra de las estrategias del proceso de comprensión es partir del contexto cercano del niño, de sus propias fotografías personales y familiares para trabajar de manera significativa la comprensión del tiempo histórico. Así, partíamos de sus conocimientos previos para después observar su evolución. Todo aprendizaje debe construirse a partir de lo que lo que conocen, saben o quieren aprender. Se ha realizado mediante la formulación de preguntas acerca de la vida del sujeto. Paralelamente ha permitido que el niño rompa la barrera psicológica que pueda tener hacia una actividad nueva, ya que el material de grabación le cohibe en la primera sesión.

Además, el investigador utiliza ejemplos personales ("Cuándo tu hermano nació, tú tenías dos años", "Tu hermano y tú no nacisteis a la vez", "Cuando tu madre era pequeña le gustaba jugar en la plaza", " La casa que construyó tu abuelo es en la que dormís cuando vais a Montemayor", etc.) que permiten una mayor comprensión de los cambios y/o continuidades, conceptos difíciles de comprensión por parte del sujeto.

También se ha empleado la estrategia de trabajar un antes, un durante y un después en la comprensión.

Las estrategias de producción no sólo se han encaminado a verbalizar lo que el sujeto veía en la fotografía, sino a reflexionar acerca del producto de la narración.

En muchas de las ocasiones, se le presentaban al sujeto desequilibrios en la narración, pero, tras la reflexión acerca de lo que verbalizaba de manera incorrecta, él mismo era capaz de corregirlos y dales una explicación. Por ejemplo, cuando el sujeto narraba en primera persona diferentes fotografías donde no aparecía, se le planteaba un desequilibrio (¿Pero tú apareces en la imagen?), que provocaba que se diera cuenta de que no estaba presente. Entonces activaba esquemas cognitivos para dar una explicación y volverlo a narrar, esta vez en una tercera persona.

Por lo que el trabajo de reflexión a través de preguntas ha sido esencial para activar y comprender lo que el propio sujeto producía.

Además, la utilización de diferentes modos de expresión, tanto oral como escrito, ha permitido comprobar cómo el sujeto a esta edad dispone de diferentes recursos para dar respuesta a lo que vivencia, ve y conoce. Se han utilizado, sobre todo, estrategias de facilitación y de apoyo.


Para finalizar, me gustaría destacar la importancia que, en esta propuesta didáctica, han tenido los procesos de producción y comprensión. Ambos han ido unidos, para enriquecer mucho más el proceso de la construcción del tiempo y el desarrollo lingüístico. El recurso visual de las fotografías, en este sentido, ha permitido trabajar con mayor detalle diferentes elementos formales e históricos. La comparación de fotografías y el planteamiento de preguntas han sido imprescindibles.

#### 4. EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN FINAL DEL SUJETO A Y EL SUJETO B

La última sesión de la propuesta didáctica tenía como objetivo la comprensión y explicación del cambio y continuidad a través de la utilización de dos fotografías patrimoniales.

Cabe resaltar que el sujeto A es el que ha recibido la intervención didáctica, mientras que el sujeto B experimenta por primera vez el trabajo con las fotografías. A continuación, se contrastan las producciones finales de ambos.

**Tabla 10.** Evaluación de la producción final (1)



Foto donde se aprecia el cambio (Cuestación Misericordia 1928)	
	
Sujeto A	Sujeto B
¿Por qué no apareces en la foto?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "No salgo en la foto, porque era en el pasado".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "No sé".</li> <li>• "Porque no nací".</li> </ul>
¿Qué ves en la foto?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "En esta foto están dos policías y dos curas y niños. Está la foto en blanco y negro y la ropa es en negra. Estaban en la plaza del Ayuntamiento".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Gente por detrás, un anciano, a unos chicos mayores y a unos chicos niños".</li> <li>• "Sacándoles una foto". " Les habrían mandado una carta". "Me parece a mí un puzle".</li> </ul>
¿Qué ha cambiado?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Los niños de antes van vestidos de blanco y negro y los de ahora de colores".</li> <li>• "Ahora está la foto en color y antes en blanco y negro".</li> <li>• "Diferentes porque ahora (se refiere a los policías) van vestidos de azul y verde y blanco y en el pasado de negro".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Porque nunca veo a unos chicos así vestidos, (...) con ropa diferente y botones".</li> </ul>

En la tabla 10 se puede observar cómo, a partir del planteamiento de las mismas preguntas, los dos sujetos responden de distinta manera.

El sujeto A realiza una mini narración más construida donde integra conectores temporales como "*ahora o antes*"; utiliza verbos en pasado "*era*"; emplea la tercera persona para verbalizar aquellas acciones donde el propio sujeto no está presente "*Los niños van; los policías van*"; y hace hincapié en el por qué del cambio que se puede observar en la foto ("*Diferentes porque ahora (se refiere a los policías) van vestidos de azul y verde y blanco y en el pasado de negro*"). Construye, así, una narración autobiográfica- histórica.

En cambio, el sujeto B realiza una mera descripción de lo que ve en la fotografía y, como hemos comentado anteriormente, establece "hipótesis" para dar explicación al cambio que se observa en la foto ("*Les habrían mandado una carta*"). Aunque se puede percibir mínimamente una explicación causal de los fenómenos que se observan en la fotografía ("*Porque nunca veo a unos chicos así vestidos, (...) con ropa diferente y botones*"), pero sin profundizar en ello.

**Tabla 11.** Evaluación de la producción final (2)

Fotos donde se aprecia la continuidad	
Niñas y Cabezudo, 1950 y Abuela con los Gigantes	Niñas y Cabezudo, 1950
	
<b>Sujeto A</b>	<b>Sujeto B</b>
¿Por qué no apareces en la foto?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Porque no estoy".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Porque no estoy".</li> </ul>
¿Qué ves en la foto?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "A unas niñas que no visten como vestimos ahora".</li> <li>• "Están dos gigantes".</li> <li>• "Que hay un gigante y en la otra, otro gigante".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "A tres niñas y a un cabezudo".</li> <li>• "Casas, ventanas".</li> </ul>
¿Quiénes son esas niñas que van con el Cabezudo? ¿Cuándo se hizo la foto?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Esta foto es antigua y esta no tan antigua, porque está en blanco y negro y la otra está a color".</li> <li>• "Aquí tienen un vestido y aquí ropa de San Fermín, porque en el pasado no había ropa blanca y roja".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "No sé".</li> <li>• "El día de San Fermín".</li> </ul>

El sujeto A reconoce elementos permanentes y de cambio que están presentes en la fotografía tras compararla con la imagen de su abuela en San Fermín. Para ello, compara las vestimentas, el lugar donde se hizo la fotografía, los personajes que aparecen, etc. Se puede observar en las siguientes producciones:

- Cambios: "*Porque en el pasado no tenían ropa blanca y roja*"; "*Los niños de antes van vestidos de negro y los de ahora de colores*".

- Continuidad: *"Que hay un gigante en una y otro gigante en la otra", " Que están dos gigantes".*

Como se ha comentado en la evaluación de la fotografía anterior, el sujeto A construye la narrativa histórica que se observa con la utilización de diferentes elementos (conectores temporales, verbos pasado, conectores causales, etc).

El sujeto B no realiza una narración sino que describe aquello que ve y, tras las preguntas planteadas por el investigador, responde con aspectos superficiales de la fotografía.

#### **4.2 Implicaciones didácticas de la realización de la propuesta**

La sociedad del S. XXI se conoce como "la sociedad del conocimiento y de la información", términos ambos relacionados entre sí. La información se compone de hechos y sucesos, de causas y consecuencias, y el conocimiento es su interpretación dentro de un contexto que hace interactuar lo personal y lo social. Las personas transforman esa información en conocimiento útil por medio de sus habilidades cognitivas e intelectuales, desarrollando, así, aprendizajes que les procuran destrezas y habilidades en todos los ámbitos. En esa dirección, el surgimiento de las TICS educativas, la revolución tecnológica en el aula, ha ayudado a difundir el conocimiento, a plantear nuevos paradigmas, a enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Las TICS permiten la utilización de la fotografía en situaciones impensables hace unos años. La imagen fotográfica es uno de los recursos didácticos más importantes en esta investigación, puesto que es un medio de comunicación no verbal que permite explorar y experimentar a los sujetos de una forma divertida. La utilización de la fotografía se convierte en un medio didáctico de conocimiento y construcción del entorno o de la realidad, de los grupos sociales, en un documento lleno de contenido tanto para la construcción de su propia identidad personal como de su identidad social. Es un herramienta que provoca emociones, sensaciones y vivencias. En definitiva, que construye historia. A través de la fotografía, de la lectura de las imágenes, el sujeto ha conectado el pasado con el presente, ha percibido el cambio y la continuidad y ha elaborado un conocimiento histórico y cultural. Este contacto con



el mundo icónico ha potenciado, además, su imaginación y creatividad, tanto en el lenguaje plástico como en el verbal.

En cuanto a la secuencia didáctica y estrategias didácticas planteadas en la investigación educativa, cabe resaltar que ha sido un progreso por parte del sujeto atendiendo a los principios metodológicos- didácticos que deben regir la acción docente: ir de lo conocido a lo desconocido, de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto; ir de lo general a lo específico; su adecuación a la edad, al desarrollo cognitivo; potenciando la participación activa; mediante un aprendizaje significativo donde el sujeto ha elaborado conocimientos, habilidades, experiencias, etc.; aprendiendo a través de la observación y experimentación, etc. Mediante el descubrimiento guiado y la resolución de conflictos, para potenciar una mayor comprensión y construcción del aprendizaje.

Por ello, los resultados han sido satisfactorios permitiendo observar la evolución del sujeto.

Para finalizar, se debe reafirmar la utilidad de la propuesta didáctica como medio de tres aspectos importantes: desarrollo lingüístico, expresión autobiográfica y construcción del tiempo histórico, a través de la utilización de la fotografía como recurso significativo y lúdico para el sujeto.

Aunque hay que mencionar el condicionante del tiempo, ya que si la investigación se hubiese llevado a cabo en un periodo más largo del tiempo, se podrían haber observado unos resultados todavía más ricos en todos los factores. Es un tema relevante que, trabajándolo mucho más pausadamente, se interiorizaría de manera significativa. Por ejemplo, el sujeto habría experimentado un aprendizaje mucho más rico en cuanto a la comprensión del tiempo si hubiera contrastado las fotografías con otras fuentes.



## CONCLUSIONES

El apartado de conclusiones va a abordar dos aspectos diferentes. Por un lado, las conclusiones propias de la investigación didáctica y, por otro lado, las conclusiones personales, esto es, una reflexión personal acerca del Trabajo Fin de Grado.

La investigación educativa del Trabajo Fin de Grado ha tenido como objetivos la construcción del tiempo histórico a partir de la utilización de un álbum fotográfico personal, familiar y patrimonial, la elaboración de una narrativa autobiográfica e histórica con él y la evolución del desarrollo lingüístico que el sujeto ha experimentado con la secuencia de actividades prácticas.

Para ello, planteábamos diferentes hipótesis de partida, que se han ido investigando para concluir si dicha intervención educativa cumple con los objetivos planteados o no.

La primera de ellas era si "mejoraba el desarrollo lingüístico e histórico del sujeto con la utilización de una secuencia de trabajo con un álbum de fotos personal- familiar". Esta hipótesis se confirma, al comprobar que el sujeto A integra en su narración elementos autobiográficos y lingüísticos como la utilización de la tercera persona, una adecuada conjugación de los tiempos verbales, diferentes conectores causales para explicar aspectos históricos, etc. En definitiva, ha ido enriqueciendo notablemente su propia producción. En cambio, al sujeto B, con quien no se ha trabajado la propuesta, le falta dicho desarrollo.

La segunda hipótesis de partida era si "el sujeto era capaz de desarrollar una narrativa autobiográfica con ese álbum de fotos". Tras observar la evolución del sujeto, se comprueba que efectivamente es capaz de hacer una pequeña narración con cada fotografía. Utiliza, para ello, diferentes conectores temporales y causales, con los que aporta a su producción una explicación básica que supera las hipótesis infantiles previas. Además, va asentando la utilización del tiempo pasado en su constructo del tiempo pasado desde el presente, un paso esencial en la narrativa autobiográfica.

La tercera hipótesis era si "el sujeto era capaz de describir los cambios y continuidades de las fotografías". Como hemos consignado en los resultados, el sujeto es capaz de comprender, describir y dar una explicación a dichos conceptos históricos. Y cabe

mencionar, además, que, aunque en una foto predomine el cambio y en la otra la continuidad, el sujeto verbaliza en ambas fotos aquello que ve diferente y aquello que tiene algo en común con su realidad conocida actual.

La cuarta hipótesis de partida era si "el sujeto podría desarrollar una narrativa biográfica o histórica con el uso de fotografías patrimoniales de su contexto local". También queda corroborada, ya que el sujeto consigue narrar y dar una explicación histórica a través de una comparación entre el antes y el después. Es decir, el sujeto localiza diferentes elementos y los compara en el pasado y en el presente, en su "ahora"; y a partir de esa comparación, produce su pequeña narración.

En conclusión, se puede afirmar que las hipótesis de partida se cumplen y que los objetivos de la propuesta didáctica se alcanzan con la intervención realizada con el sujeto A. De esta intervención hay que destacar que parte del enfoque comunicativo, es decir, plantea actividades que posibilitan un uso de la lengua motivado por la necesidad de comunicarse que tiene el sujeto. Éste ha adquirido recursos lingüísticos que le han permitido mejorar su propio dominio de la lengua, su propio discurso, aspecto clave en esta investigación educativa.

Además, las estrategias que se han llevado a cabo en los dos procesos principales, producción y comprensión, han posibilitado que el sujeto haya desarrollado diferentes microhabilidades de una manera significativa y atractiva y que haya logrado el cumplimiento integro de los objetivos.

En cuanto a las sesiones, se han ido programando con el objetivo de que el sujeto fuera interiorizando de manera progresiva los conceptos históricos y desarrollando elementos lingüísticos para la construcción de sus narraciones. La graduación de estos aprendizajes ha permitido que integrara todo ello en su producción final. Aunque, en este sentido, hay que lamentar la escasez de tiempo del que se ha dispuesto, porque este proceso hubiese sido mucho más enriquecedor y significativo si se hubiese realizado en un periodo más largo.

También es importante recoger en estas conclusiones la importancia del trabajo con metodologías innovadoras. En la actualidad, en muchos centros escolares, se trabaja por proyectos, una metodología que favorece la integración de todos los aprendizajes

partiendo de los intereses, experiencias e inquietudes de los niños. En este marco, el trabajo con las imágenes fotográficas ha sido muy motivador para el sujeto. Es evidente que el conocimiento de otras sociedades y épocas despierta su interés y, a través de las fotografías en este trabajo, o de otras fuentes históricas como pueden ser cartas, testimonios orales, manuscritos, etc. en otras, se activa su atención, puesto que son un atractivo recurso escolar.

En esta línea innovadora, los talleres de fotografías, de expresión plástica, de escritura, etc. permiten a los niños/as expresar lo que ven y sienten y responder a sus inquietudes. Desarrollan su exploración sensorial y emocional. Relacionar ese aprendizaje con el arte puede ser otro gran recurso que podríamos plantear en próximas intervenciones. A partir de él, el sujeto conoce, interioriza conceptos, empatiza con lo que ve y, en fin, genera una cultura infantil.

El gran reto es dar cabida a la integración de las Áreas de Educación Infantil. El "Decreto Foral 23/2007, de 19 de Marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de Educación infantil en la comunidad foral de Navarra" desarrolla tres áreas de conocimiento, áreas que se ven reflejadas en esta intervención didáctica. Se ha diseñado trabajo integrado de todas las áreas, en el que el sujeto realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, que parte de sus conocimientos previos y de un recurso muy emotivo y cercano como son las fotografías. Dichos aspectos hacen que este trabajo no sea algo aburrido ni memorístico, sino lúdico y creativo. Hay que ser conscientes de que el trabajo de la construcción del tiempo es complejo para el sujeto, pero, de esta forma lúdica, el ha podido percibir los cambios y las continuidades que se perciben en las fotos. Lo que nos lleva a concluir que el trabajo de la construcción del tiempo histórico a través de las fotografías es un recurso de gran importancia en la Educación Infantil y que se debería llevar a cabo en las diferentes aulas, como modo de conocimiento, de evolución del desarrollo lingüístico y enseñanza de la historia a través del aprendizaje del tiempo. Y no dejarlo en un segundo plano por su dificultad, para trabajarlo en edades más avanzadas.

Dicha investigación también ha dejado una serie de cuestiones abiertas que, en un futuro cercano, sería interesante desarrollar: ¿qué resultados daría la investigación si

el sujeto A trabajara los diferentes conceptos de manera continua durante un curso escolar?; ¿qué pasaría si el sujeto B realizara la primera sesión con imágenes familiares, activando sus conocimientos previos?; ¿tendrían los mismos resultados si planteáramos todas las actividades didácticas a ambos sujetos?; ¿la utilización del álbum fotográfico personal-familiar-patrimonial y las actividades lingüísticas planteadas en torno a él pueden mejorar el desarrollo lingüístico de los niños con problemas de retraso del habla?; ¿si se planteara la misma investigación didáctica en niños con NNEE tendrían buenos resultados en el desarrollo lingüístico y la construcción del tiempo?; ¿si la intervención se planteara en todos los cursos escolares de Educación infantil, debidamente adaptada a los niveles correspondientes, qué valores se potenciarían? Intuimos, por un lado, que el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, la empatía y la transmisión de valores como el respeto a la diversidad cultural y el conocimiento de la cultura y de los grupos sociales y las comunidades se verían favorecidos. Pero también la construcción de la identidad del sujeto como ser activo. En suma, estas y muchas otras cuestiones que giran en torno al conocimiento del entorno y a la construcción del autoconcepto.

Para finalizar, es importante exponer las reflexiones personales que han ido generando la realización del Trabajo Fin de Grado. Creo que dicha investigación educativa ha sido de gran interés en mi formación como futura maestra y, sobre todo, muy enriquecedora. Ya que hay diferentes temas que, por su complejidad, son difíciles de abordar en el aula con el planteamiento de actividades motivadoras para los sujetos. La construcción de la historia, el aprendizaje del tiempo, era uno de ellos.

Al finalizar el trabajo, puedo afirmar que poseo una serie de estrategias útiles y significativas para el planteamiento de este importante tema en el aula. Y tengo que decir que dicha investigación no acaba con este trabajo, puesto que ha sido un tema de gran interés que me gustaría seguir explorando en un futuro cercano. Ha sido muy impactante observar cómo el sujeto construía su autoconcepto a partir de sus fotos personales, cómo se cuestionaba sus recuerdos e ideas acerca de su vida y del pasado, cómo ha generado conocimiento histórico, como construía diferentes hipótesis tras el conflicto cognitivo que se le planteaba en diferentes momentos, etc.

Son aprendizajes tan profundos y tan graduales que maravilla poder percibirlos de forma tan clara. Son procesos que, desgraciadamente, pasan casi desapercibidos en aulas numerosas.





## REFERENCIAS

- AA.VV. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Aguirán Pradas, J. y Valgonzalez, J.C (2007). *El área de Ciencias Sociales, concepto, didáctica, técnicas, procedimientos, evaluación*. Zaragoza: Fundación, Investigación y Futuro.
- Aguirre, I. (2008). *El acceso al patrimonio cultural: retos y debates*. Pamplona, Cátedra Jorge Oteiza- Universidad Pública de Navarra.
- Alonso Arenal, A. (Coord.) (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid
- Aranda, A.M (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J.I. (1989). *La comprensión del tiempo histórico*, en *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales*. Madrid
- Asiáin, A. y Aznárez, M. (2012). *Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral*. Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua.
- Asiáin, A. y Mendióroz, A.M ( 2013). *Propuesta metodológica para abordar el conocimiento de los grupos sociales y sus mentalidades como realidad construida en E.I y E.P, a través de los recursos fotográficos y audiovisuales*. Prensa.
- Bigas, M. y Correig, M. (ed.) (2000). *Didáctica de la lengua en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis- Educación.
- BON (2007). Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, 25 de abril de 2007.
- Cuenca, T. (2006). *La enseñanza del medio en Educación Infantil*. Huelva: Universidad de Huelva.

- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*. Traducción de Ferran Meler Orti. Barcelona, Círculo de lectores.
- Díez de Ulzurrun Pausas, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial*. Oviedo: Trea.
- Fontal, O. (2008). *Hacia una educación artística patrimonial*, en Aguirre, L. et al. (2008). *El acceso al patrimonio cultural: retos y debates*. Cátedra Jorge Oteiza-Universidad Pública de Navarra.
- Holland, D. y M. Colé (1995), "Between discourse and schema: reformulating a cultural-historical approach to culture and mind", en *Antropology and Education Quarterly*, vol. 26, núm. 4.
- Ibáñez Sandín, C. (2009). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Lejuene, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul.
- Monfort, M. y Juárez Sánchez, A. (1990). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- Muñoz Sandoval, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil: propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Alcalá de Guadaira (Sevilla).
- Pagés, J. (1999). *La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas*. Logroño.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (2006). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer
- Pozuelo Yvancos, J.M (1993). *Poética de la ficción*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Pozuelo Yvancos, J.M (2006). *De la autobiografía. Teoría y estilos*. Barcelona.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata. 4ª Edición.
- Rico Vercher, U. (2008). *Cómo mejorar el lenguaje en el niño*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2000). *Didáctica de segundas lenguas para la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis- Educación.
- Sánchez Moreno, J.A (2011). *La fotografía, el espejo con memoria. Con-ciencia social: anuario de didáctica geográfica, la historia y las ciencias sociales*. Sevilla, nº 15.
- Sánchez Zapatero, J. (2010). Autobiografía y pacto autobiográfico: Revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, ISSN 1887-3731, Nº. 7, 2010, págs. 5-17
- Sánchez Zapatero, J.(2009). *El compromiso de la memoria: un análisis comparatista*. Salamanca: ediciones universidad de salamanca.
- Santisteban, A. y Pagés, J. (coord.)(2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.
- Torres Bravo, P. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Tortosa, V. (2001). *Escrituras ensimismadas. La autobiografía literaria en la democracia española*. Alicante, Universidad de Alicante.

## ANEXOS

### A. Anexo I. Diario de clase del sujeto A

#### *1ª Sesión (actividades de antes de la lectura)*

Mientras realiza la actividad de elección de colores, pegado de fotos, etc. va verbalizando diferentes cosas:

- *"Las voy a poner en medio para que se vean mucho mejor"* (refiriéndose a las fotos).
- *"Esta foto de sevillana queda muy bien con el color rosa"* (refiriéndose a la elección del folio de color).
- *"Esta la puedo titular Bautizo, que guapa salgo"*.
- *"Esta creo que la hice yo"*.
- *"¡Aquí tenía el pelo más largo! Mira! Lo tenía por aquí"* (señalándose la largura).
- *"Y... cómo se llama este sitio donde fuimos. Ahora no me acuerdo"*.

Después, de pegar cada foto en un folio de color y ordenarlas, le pregunto por qué ha elegido esos colores y por qué las ha ordenado de esa manera. El sujeto contesta que por qué le gusta, que son sus colores favoritos y no sabe por qué las ha ordenado así.

A continuación, me pide un folio para hacer la portada y me pide que escriba en la pizarra *"Mi álbum de fotos"*, para después copiarlo. Ella misma escribe su nombre y finaliza diciendo que va a dibujar un corazón amarillo, porque está contenta y quiere mucho a su familia, expresando así diversos sentimientos.

Para finalizar, mediante las preguntas acerca de los contextos familiares y sociales del sujeto, se observa que no utiliza muchos monosílabos, que no habla de manera libre como lo hacía antes, quizás por la grabadora. Continuamente se le pregunta al sujeto si quiere decir alguna cosa más, etc.

### *2ª sesión (actividades de durante)*

Al empezar la sesión el sujeto habla y expresa sobre diferentes cosas acerca de las fotos como *"Aquí mi hermano era más pequeño", " Me encanta este vestido", etc. o sobre hechos de su vida "Ayer me comí el pan hecho en la granja, aunque mi hermano se enfado porque no le di nada", " ¿Sabes? en ballet se puso mala la profesora", etc.*

Pero al plantear la primera actividad, sabiendo el sujeto que le están grabando, se muestra menos receptiva, no dialoga con la misma espontaneidad.

La segunda actividad que consistía en poner títulos a las fotos, la realiza de manera natural, el sujeto continuamente verbaliza lo que quiere poner, hay veces que cambia, ya que lo primero que a dicho no le gusta, *"No, mejor pon..."*.

La escritura se desarrolla con éxito tanto en mayúsculas como en minúsculas, siempre y cuando le escriba en la pizarra lo que quiere grafiar.

Realiza diferentes trazos, unos más grandes que otros, y la dirección tiende a desviarse hacia abajo, ya que no tiene ninguna referencia (cuadrícula- línea).

### *3ª sesión (actividades de durante)*

Antes de comenzar la sesión el sujeto pregunta entusiasmada qué vamos hacer, si tiene que contar más cosas sobre su familia, me relata que ha hecho el fin de semana *"estuve en port aventura con dos niñas de mi clase" "Lo pasamos muy bien en las atracciones de Sésamo" " Sabes? A mi hermano se le rompió el pantalón y mi madre compró" " Carla siempre se enfada, porque no jugamos con ella", etc.*

La sesión comienza con la figura de "Don preguntón", el sujeto enseguida dice que el otro día lo trabajaron en clase, *" es el personaje que siempre pregunta a los demás del país de las letras"*. (Es un personaje del método de Letrilandia que siguen en el colegio)

A continuación, se pone la grabadora para el desarrollo de la actividad.

En ocasiones no sabe que más preguntar, por lo que es necesario señalarle aspectos de las fotos que interesan trabajar, por ejemplo la ropa, las personas, etc. Se facilita la intervención, además de con preguntas, por ejemplo, para responder *"Lucía y Gonzalo"* qué podemos preguntar *¿Quién aparece en la foto?*.

Después, hablamos sobre diferentes conceptos como el tiempo, cambio, espacio, continuidad... siempre con ejemplos.

- Lucía, cuando naciste eras muy pequeña, no sabías hablar ni caminar, llorabas mucho, etc. pero ahora, ya tienes 5 años y ¿Qué sabes hacer? " *Caminar, correr, saltar, jugar a la plasti, jugar con mis amigas*" y ¿Por qué crees que has cambiado? " *Porque soy más mayor*"
- Tú mama, también nació muy pequeñita, estuvo en la escuela como tú, en la universidad y ahora es maestra para enseñar a los niños. " *Yo también quiero trabajar en el colegio como mi madre*" " *sabes? cuando era pequeña jugaba con mi hermano, yo le llevaba al patio*"
- Lucía ¿Ahora eres más mayor o más pequeña que en esta foto (recién nacida)? " *Soy mayor, porque tengo el pelo largo, me llega hasta aquí (señala) y llevo vestido*" Entonces ¿Has cambiado? " *Sí*"
- " *Sabes? mi abuela me dijo ayer que hay un parque nuevo en Montemayor*" ¿Y antes no había? " *No, estaba muy viejo*" ¿Cómo de viejo? " *Mi mama jugaba allí cuando iba en verano con yo*" ¿Entonces ya había un parque? " *Sí, pero es diferente*" ¿Y por qué? " *Porque estaba muy viejo*" ¿Y qué es nuevo? " *El parque de ahora*" ¿Entonces ha cambiado? " *Te repito que sí, que antes era más viejo y ahora con cuerdas, balancines, eso para hacer deporte*" ¿Entonces está en el mismo sitio, pero ha cambiado que hay muchas más cosas como cuerdas, etc.? " *Síii*".

Para terminar, colocamos las imágenes en la mesa y le pido que describa de nuevo las fotos, teniendo en cuenta a "Don preguntón" (Grabación).

En la actividad de descripción, el sujeto se queda en varios momentos en silencio por lo que le pregunto cosas que hemos trabajado con el figura de "Don preguntón", para encauzar de nuevo la actividad.

#### *4ª sesión (actividades de durante)*

El sujeto al entrar en la clase donde se realizan las actividades, establece una diálogo conmigo:

"¿Qué guapa has venido hoy?" Gracias, es que después tengo que ir a una reunión. Tú también has venido hoy muy guapa "Si, mi madre me ha comprado estas botas, son de montar a caballo" Si, son muy bonitas " Sabes? mi tío tiene caballos, pero uno se le escapo, entonces le fue a buscar y luego lo encontró" ¿Y dónde estaba? "No sé" " ¿De dónde es tu pañuelo? Es igual que el mío. Mi madre lo compró" "¿Me lo dejas?" Claro, pero vamos a empezar con la actividad "Vale, hoy que vamos hacer. ¿Más fotos?" Si, ahora te explico ( grabadora).

La actividad comienza con la ordenación cronológica de las fotos tanto personales como familiares.

Al darle la consigna (grabación), el sujeto las coge de dos en dos y las mira, las compara y después, las coloca. En algunas, vuelve hacer el mismo proceso cuando se da cuenta de que se ha confundido " A no, está va primero".

Tras la ordenación, le pido al sujeto que me diga por qué lo ha ordenado de esa manera y no de otra.

El primer bloque, las fotos personales, sabe darme un respuesta firme, "*aquí soy pequeña y aquí soy más mayor*" , fijándose así en su propio yo.

En cambio, el bloque de fotos familiares donde el sujeto no aparece, le resulta más complicado, respondiéndome que no sabe o diciendo que la primera es más antigua que la última. Aunque al preguntarle el por qué o cuando se hizo cada una, no sabe darme una explicación.

Para finalizar la sesión, y tras el orden cronológico que el sujeto ha establecido de las fotos, le pido que narra su vida y después que narre la de sus familiares "*¿Qué es narrar?*" Contar. (Grabación)

#### *5ª sesión (actividades de después)*

Al llegar a la clase donde se desarrolla la sesión, el sujeto expresa su descontento porque es la última actividad. "*No quiero que te vayas*" "*Quiero hacer muchas actividades*" "*Me gustan tus actividades*" " ¿Sabes? Le enseñe a mi abuela el álbum y le gustó mucho" " Mi madre dice que hoy es último día y no quiero" "*Pues, dile a tu profesor del colegio de los mayores que no te vas*", etc.

Tras la explicación de por qué era el último día y la respuesta a sus continuas verbalizaciones, comenzamos la actividad.

La primera, es la comparación de las dos fotos donde se observa continuidad, antes de explicar y grabar la actividad, el sujeto verbaliza " *Sí es un cabezudo. ¿Sabes? le dan miedo a mi hermano pero yo soy mayor*" "Me gusta ir a San Fermín con Carla, corremos mucho" "Lo que más me gustan son los fuegos", etc.

A continuación, comienza la actividad propiamente dicha (Grabación).

Tras la primera actividad, se le enseña otra foto y la primera verbalización del sujeto es " *¿Estoy yo en esta foto?*" y al minuto, responde "Ah, no". El propio sujeto, responde a sus preguntas.

Observa en diferentes aspectos el cambio, como la ropa de los policías, de los niños... y en alguna ocasión establece hipótesis " *Antes no vestían de San Fermín, de blanco y rojo porque no había esos colores*".

Hay que destacar, que había ocasiones en la que el sujeto se quedaba en silencio por lo que a través del planteamiento de preguntas, seguía con la verbalización.

Además, se sigue observando la narración en primera persona cuándo el propio sujeto no aparece en la foto: "Estoy..." ¿Pero estas tú? "No, está..." Cuando se le pregunta si de verdad está el sujeto, piensa acerca de ello y su contestación en la mayoría de los casos es que no.

## **B. Anexo II. Grabaciones de audio de las sesiones**

Las intervenciones educativas han sido grabadas en audio. Éstas están guardadas en varias carpetas del Cd. y están divididas en dos: Sujeto A y B. Dentro de ellas, se especifican según la sesión y por orden de realización.



### C. Anexo III. Tabla de observación

#### Sujeto A

#### 1ª Sesión ( Antes de la lectura)

**Tabla.** Tabla de observación del Sujeto A de la primera sesión

	Si	No	Observaciones
Utiliza la 1ª persona cuando está presente.	x		
Utiliza la 3ª persona cuando no está presente.		x	Utiliza la primera persona
Utiliza conectores temporales: anterioridad (antes que, hace tiempo, antiguamente, al principio,)		x	
Utiliza conectores temporales: simultaneidad (mientras, durante, al mismo tiempo)		x	
Utiliza conectores temporales: posterioridad (después de, más tarde, finalmente)		x	
Utiliza conectores causales		x	
Conjuga correctamente los verbos	x		
Utiliza verbos en pasado		x	Todo en presente.
Diferencia sucesos del presente-pasado		x	
Correcta utilización del antes- después		-	
Sitúa cronológicamente un hecho-acontecimiento		-	
Ordena cronológicamente su secuencia fotográfica.		-	
Aprecia la evolución a través de las fotos.		-	
Reconoce elementos de cambio en la fotografía.		-	
Explica el cambio en la fotografía.		-	
Aprecia la continuidad en las fotografías.		-	

*4ª Sesión (durante de la lectura)*

**Tabla.** Tabla de observación del Sujeto A de la cuarta sesión

	Si	No	Observaciones
Utiliza la 1ª persona cuando está presente.	x		Confusión- preguntas
Utiliza la 3ª persona cuando no está presente.		x	Confusión- preguntas
Utiliza conectores temporales: anterioridad (antes que, hace tiempo, antiguamente, al principio,)	x		
Utiliza conectores temporales: simultaneidad (mientras, durante, al mismo tiempo)		x	
Utiliza conectores temporales: posterioridad (después de, más tarde, finalmente)	x		
Utiliza conectores causales	x		
Conjuga correctamente los verbos	x		De vez en cuando utiliza el verbo en presente
Utiliza verbos en pasado	x		
Diferencia sucesos del presente-pasado	x		
Correcta utilización del antes- después	x		
Sitúa cronológicamente un hecho-acontecimiento	x		Lo sitúa en el pasado, a veces no sabe decir el cuándo de este pasado.
Ordena cronológicamente su secuencia fotográfica.	x		Le resulta difícil decir dar explicación en la secuencia familiar.
Aprecia la evolución a través de las fotos.	x		
Reconoce elementos de cambio en la fotografía.	x		
Explica el cambio en la fotografía.		x	
Aprecia la continuidad en las fotografías.		x	

5ª Sesión (después de la lectura)

**Tabla.** Tabla de observación del Sujeto A de la quinta sesión

	Si	No	Observaciones
Utiliza la 1ª persona cuando está presente.	x		
Utiliza la 3ª persona cuando no está presente.	x		En ocasiones si y en otras no, por lo que no hay una interiorización.
Utiliza conectores temporales: anterioridad (antes que, hace tiempo, antiguamente, al principio,)	x		Antes, en la antigüedad.
Utiliza conectores temporales: simultaneidad (mientras, durante, al mismo tiempo)		x	
Utiliza conectores temporales: posterioridad (después de, más tarde, finalmente)	x		Después.
Utiliza conectores causales	x		
Conjuga correctamente los verbos	x		
Utiliza verbos en pasado	x		
Diferencia sucesos del presente-pasado	x		
Correcta utilización del antes- después	x		
Sitúa cronológicamente un hecho-acontecimiento	x		Lo sitúa en el pasado o presente, pero no sabe decir cuando.
Ordena cronológicamente su secuencia fotográfica.	x		A pesar de que en las fotos familiares no sabe dar un por qué lo ha realizado así.
Aprecia la evolución a través de las fotos.	x		Cuándo se trata de su propia evolución, de las fotos en las que está presente.
Reconoce elementos de cambio en la fotografía.	x		En ambas fotografías
Explica el cambio en la fotografía.	x		Intenta dar la explicación
Aprecia la continuidad en las fotografías.	x		En ambas fotografías

## Sujeto B

### 1ª Sesión ( Antes de la lectura)

**Tabla.** Tabla de observación del Sujeto B de la primera sesión

	Si	No	Observaciones
Utiliza la 1ª persona cuando está presente.	x		
Utiliza la 3ª persona cuando no está presente.		x	
Utiliza conectores temporales: anterioridad (antes que, hace tiempo, antiguamente, al principio,)		x	
Utiliza conectores temporales: simultaneidad (mientras, durante, al mismo tiempo)		x	
Utiliza conectores temporales: posterioridad (después de, más tarde, finalmente)		x	
Utiliza conectores causales		x	
Conjuga correctamente los verbos	x		
Utiliza verbos en pasado		-	
Diferencia sucesos del presente-pasado		-	
Correcta utilización del antes- después		-	
Sitúa cronológicamente un hecho-acontecimiento		-	
Ordena cronológicamente su secuencia fotográfica.		-	
Aprecia la evolución a través de las fotos.		-	
Reconoce elementos de cambio en la fotografía.		-	
Explica el cambio en la fotografía.		-	
Aprecia la continuidad en las fotografías.		-	

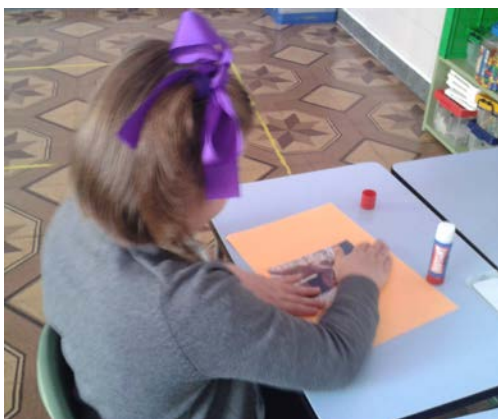
*2ª Sesión (después de la lectura)*

**Tabla.** Tabla de observación del Sujeto B de la segunda sesión

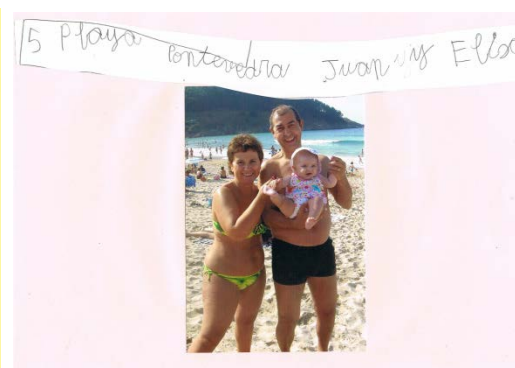
	Si	No	Observaciones
Utiliza la 1ª persona cuando está presente.	x		
Utiliza la 3ª persona cuando no está presente.		x	
Utiliza conectores temporales: anterioridad (antes que, hace tiempo, antiguamente, al principio,)	x		Uno: hace muchos años
Utiliza conectores temporales: simultaneidad (mientras, durante, al mismo tiempo)		x	
Utiliza conectores temporales: posterioridad (después de, más tarde, finalmente)		x	
Utiliza conectores causales	x		Para dar explicación a sus hipótesis.
Conjuga correctamente los verbos	x		
Utiliza verbos en pasado	x		Escasos. No produce narración en pasado.
Diferencia sucesos del presente-pasado		x	
Correcta utilización del antes- después		x	
Sitúa cronológicamente un hecho-acontecimiento		x	
Ordena cronológicamente su secuencia fotográfica.		-	
Aprecia la evolución a través de las fotos.		x	
Reconoce elementos de cambio en la fotografía.		x	
Explica el cambio en la fotografía.		x	
Aprecia la continuidad en las fotografías.		x	

#### D. Anexo IV. Fotografías de la primera sesión

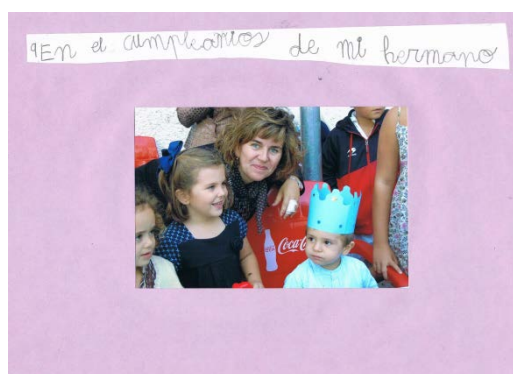
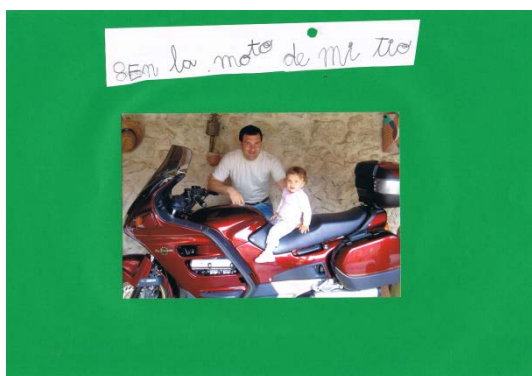
*Realización del álbum personal y familiar del sujeto A.*



## Álbum personal y familiar







### E. Anexo V. Escritura del título de las fotografías personales y familiares

